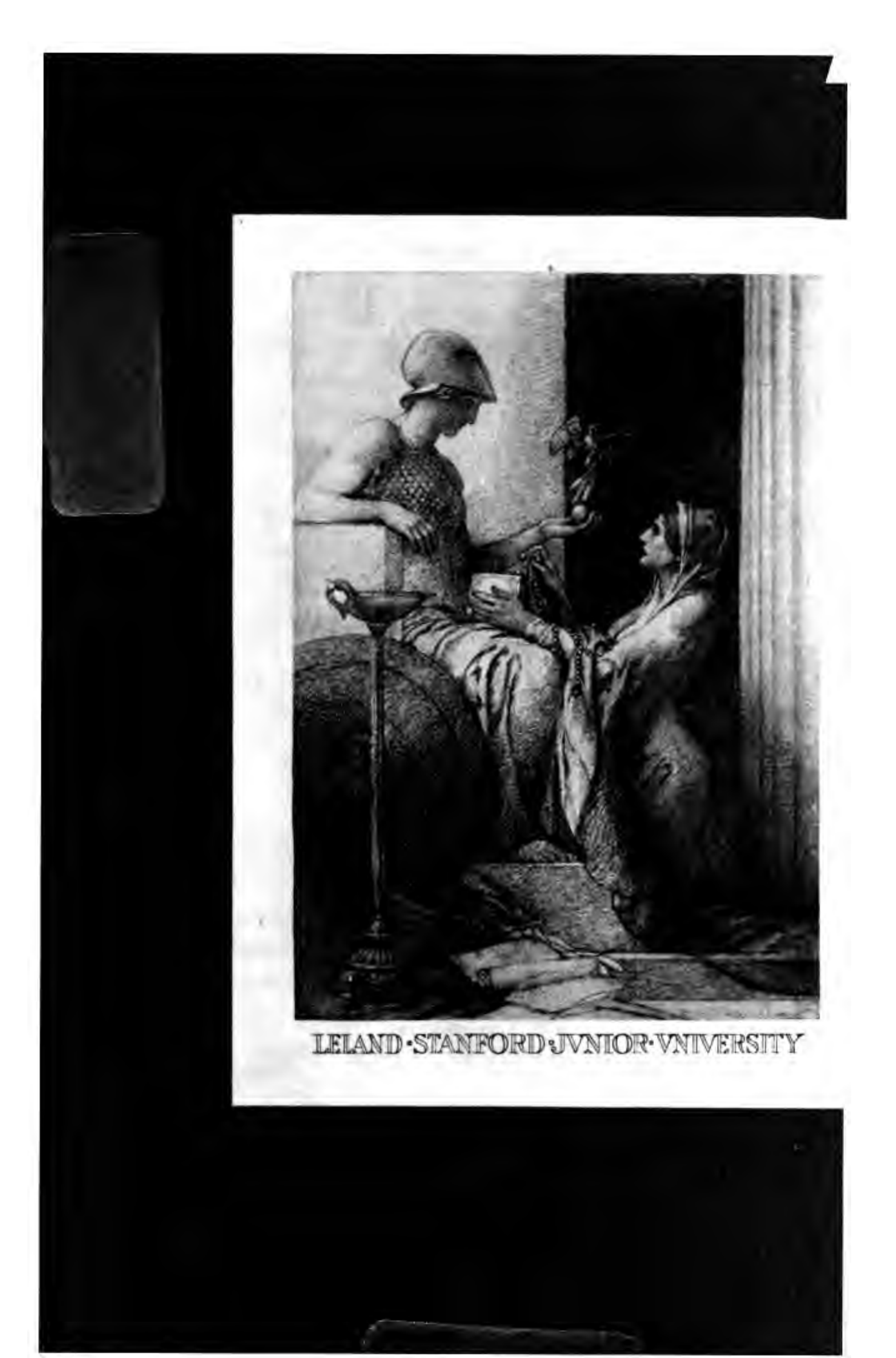


Georg Kerschensteiner

Grundfragen der Schulorganisation









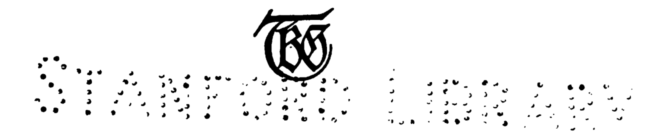
Grundfragen der Schulorganisation

Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen

von

Georg Kerschensteiner

Dritte, verbesserte Auflage



Druck und Verlag von B. G. Teubner · Leipzig u. Berlin 1912

Vorwort zur dritten Auflage.

Die dritte Auflage weist gegenüber der zweiten keine wesentlichen Änderungen auf, wenigstens nicht in den einzelnen Abhandlungen. Dagegen wurde der Anhang neu bearbeitet. Die Neugestaltung des Münchner Schulwesens ist in diesem Jahre zu einem vorläufigen Abschluß gekommen. Daher wurden alle darauf bezüglichen Anmerkungen nicht nur statistisch weitergeführt, sondern auch sonst erweitert und ergänzt. Der Leser der Anmerkungen 15, 20, 22, 23, 29, 32, 39, 40, 41, 49, 58, vor allem der Anmerkung 15, die sich über das Volksschulwesen und seine Annexe, 32, die sich über das Knabenfortbildungsschulwesen und 39, die sich über das Mädchenschulwesen der Stadt München verbreitet, wird ein vollständiges Bild von dem gegenwärtigen Stande des gesamten Volksschulwesens der Stadt erhalten, und daraus auch die Durchführbarkeit der in den Abhandlungen gestellten Forderungen ersehen.

München, im Juni 1912.

Georg Kerschensteiner.

Vorwort zur ersten Auflage.

Zwei Gesichtspunkte sind es, nach denen ich seit zwölf Jahren die mir von Amts wegen zufallenden Organisationen der Schulen der Stadt München zu gestalten versuchte. Erstens: Jede öffentliche Schule im modernen Staate, mag sie eine allgemeine oder eine Fachschule sein, muß ihre Hauptaufgabe darin erblicken, soweit als möglich einsichtige, willenskräftige und für die Gesamtheit nützliche Staatsbürger heranzubilden. Zweitens: Nur durch praktische, auf ein wohlumgrenztes Gebiet beschränkte Arbeit, die den Fähigkeiten des einzelnen entspricht, gelangt der Mensch zu wertvoller Bildung.

Beide Gesichtspunkte sind nicht neu. Daß des Staates Hauptsorge die Erziehung seiner Angehörigen zu Staatsbürgern sein soll, hat schon Plato ausgeführt. Nie aber ist diese Forderung so brennend geworden als in der Gegenwart, die gleichwohl noch so sorglos an ihr vorübergeht, als lebten wir noch in den kindlichen Zeiten der ersten Staatenbildung mit ihren anerkannten Autoritäten auf der einen und dem willenlosen Gehorsam auf der anderen Seite. Daß weiter die Mast mit überliefertem Buchwissen, die viele unserer Schulen betreiben, keine Bildung gibt, nicht einmal Geistes-, geschweige denn Charakterbildung, das hat keiner öfter betont als Goethe.

Man kann die Frage aufwerfen: Wenn die beiden Gesichtspunkte, die nur ausgesprochen werden dürfen, um ihre Richtigkeit zu erkennen, schon so alt sind, wie kommt es, daß sie noch so wenig in der Unterrichtspolitik des Staates zur Geltung gekommen sind? Die Antwort gibt unzweideutig die geschichtliche Entstehung und Entwicklung der Schulen, auf die ich hier nicht eingehen kann. Alles in langen Zeiträumen Gewordene besitzt an sich schon ein großes Trägheitsmoment. Zum Glück! kann man in vielen Fällen sagen; denn dieses Trägheitsmoment

leistet für eine stetige Entwicklung eine gewisse Gewähr. Die stetige Entwicklung hat auch gewiß der Schule nicht gefehlt, vor allem nicht in Deutschland. Aber — und das ist ihr nicht zum Heil geworden — die meisten anderen Gebiete des Geistes- und Staatslebens haben sich im 19. Jahrhundert widerstandsloser, natürlicher und nicht zum wenigsten deshalb auch unvergleichlich rascher entwickelt. Ja man kann sagen, wenn zu allen Zeiten die öffentliche Erziehung hinter den jeweiligen Bedürfnissen nachgehinkt ist, so weit zurück hinter den Lebensfragen des Staates, wie in der Gegenwart, war sie niemals.

Gleichwohl gestattet mir meine Einsicht in das vorhandene Brauchbare und das wahrscheinlich Erreichbare nicht, mit dem Schwerte der Kritik alles Bestehende krumm und klein zu hauen. Wer Verbesserungen nicht bloß mit der Feder, sondern in Wirklichkeit zu machen hat, der spürt es an den eigenen Kräften, wie zähflüssig die Masse ist, der weiß, daß man die Köpfe Tausender von Menschen erst umkrempeln muß, damit sie nur verstehen lernen, was man will; der legt um seine glühende Leidenschaft die dicken eisernen Reifen der Geduld (die ja manchmal auch platzen) und setzt im Gefühle schwerer Verantwortlichkeit für das zu Schaffende Schritt um Schritt ins neue Land. So habe ich seit zwölf Jahren zu arbeiten versucht in der Hoffnung, daß das Beispiel ansteckender sein wird als das Wort. In dieser Zeit arbeitsreicher Organisationen, von denen jene auf dem Gebiete des Volksschulwesens noch lange nicht den Formen entsprechen, die ich von der Zukunft erwarte, die ich aber nicht beschleunigen kann, weil mir die Machtmittel fehlen, ward ich wiederholt veranlaßt, mündlich wie schriftlich niederzulegen, was mein Herz bewegte. Von den größeren Arbeiten auf diesem Gebiete nenne ich drei: Die Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes, 2. Auflage, und: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, 1. Auflage, beide erschienen bei Karl Gerber in München; die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Ju-

gend (Lösung einer Preisfrage der K. Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt), in 3. Auflage erschienen bei Karl Villaret in Erfurt.

Von den kleineren hier einschlägigen Arbeiten, Reden und Aufsätzen gibt das vorliegende Buch eine durch den Verlag B. G. Teubner veranlaßte Sammlung. Ihre Auswahl war bedingt durch den inneren Zusammenhang, den ihnen die beiden eingangs erwähnten Gesichtspunkte geben. Ich glaube, sie liefern ein verständliches Bild von dem Ausbau der Erziehungs- und Unterrichtseinrichtungen, wie wir ihn zurzeit unbedingt fordern müssen, aber auch fordern können. Um zu zeigen, daß wir ihn auch fordern können, habe ich in sehr ausführlichen Anmerkungen jene heute in München bestehenden Organisationen geschildert, die durchzuführen mir das Glück beschieden hat.

Als Kolonialdirektor Dernburg vor wenigen Wochen in München vor einer vieltausendköpfigen Menschenmenge über die Bedeutung der Kolonien für einen Industriestaat sprach, da lud er die Zuhörer zu einem Kreuzzug der Erziehung ein. Das war ein maßvolles und kluges Wort. Parteianschauungen lassen sich nicht durch Druck korrigieren. Sie sind, soweit sie überhaupt beeinflußt werden können, nur durch frühzeitige Erziehung zu klarerer Einsicht und zu festerem Willen für den Dienst in der Gemeinschaft verbesserungsfähig. Vielleicht gelingt es der vorliegenden Sammlung, weitere Männer und Frauen für diesen Kreuzzug der Erziehung im Sinne der eingangs erwähnten Gesichtspunkte zu gewinnen, und zwar nicht bloß als Prediger, sondern als handelnde Kämpfer auf dem wohlumschriebenen Platze, der ihnen im Staatsleben zukommt, mit ruhiger, aber unbeugsamer Zähigkeit und Konsequenz, auf daß die Kleinmütigen wieder glauben lernen an die Zukunft unseres deutschen Volkes und seines Staatsverbandes.

München, Ostern 1907.

Georg Kerschensteiner.

Inhalt.



1. Das Problem der Volkserziehung.

Zuerst veröffentlicht in der „Internationalen Wochenschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik", 21. März 1908.

Alle modernen Staaten leiden an dem ungelösten Problem der Volkserziehung. Ich meine hier nicht die Erziehung des einzelnen im Volke. Wenn auch die neue Zeit so manche Kraft im Dienste dieser Aufgabe geschwächt findet, so hat sie doch auch andere Kräfte für diesen Zweck wieder ausgelöst. Ich meine die Erziehung aller zum Volke. Dieses Problem ist nicht wie das andere etwa aus philanthropischen oder religiösen Erwägungen freiwillig aufgegriffen, es ist den Staaten durch die neuen Verhältnisse aufgezwungen worden. Es ist aus dem Wirbelsturm der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Umwälzungen des vergangenen Jahrhunderts hervorgegangen. Es ist herausgewachsen aus dem innern Drange nach neuen Organen zur Erhaltung der Einheit des Volksorganismus unter völlig geänderten Lebensbedingungen. Die alten Erziehungsformeln und Erziehungsformen reichen hier nicht aus. Gerade was wir am modernen Staate am höchsten schätzen, Forschungs-, Rede- und Preßfreiheit, ein freies Vereins- und Versammlungsrecht, ein freies allgemeines Wahlrecht, Gewerbe- und Verkehrsfreiheit mit allen ihren industriellen und wirtschaftlichen Folgen, entfesselt in erster Linie den Individualismus, wirkt dem Zusammenwachsen der Volksmassen entgegen, wirkt nicht staatserhaltend, sondern staatsauflösend. Das zeigt sich überall da, wo die Volksmasse nicht durch ein anderes starkes einheitliches Band, etwa das Band einer altüberlieferten gemeinsamen Sprache und der in ihr niedergelegten Kultur-

güter, eines gemeinsamen religiösen Bekenntnisses, gleichartiger wirtschaftlicher Interessen oder gemeinsamer Gefahr zusammengehalten wird. Ja selbst diese Bande sind nicht immer genügend, den zentrifugalen Kräften zu widerstehen, die in den Freiheitsgütern des modernen Staates und dem damit verbundenen Aufsteigen der Massen zur Teilnahme an der Herrschaft liegen. Nicht einmal die Koalitionsfreiheit der Arbeitnehmer und, was mit ihr auf gleiche Linie zu stellen ist, die Syndikats- und Kartellfreiheit der Arbeitgeber, welche die einzelnen sozialen Schichten zusammenfassen, wirken staatserhaltend. Günstigenfalls lösen sie Gemeinsinn in der einzelnen Schicht aus. Aber indem sie nicht in den allgemeinen Kulturgütern, sondern in wirtschaftlichen Sonderinteressen verankert sind, verschärfen sie die Gegensätze in der Staatsgesellschaft.

Man kann nun sagen: Wenn dem so ist, wenn gerade die wertvollsten Güter des modernen Staates auf größere Staatsgebilde zersetzend wirken, wenn sie die Massen immer mehr in Interessengruppen und Parteien spalten, deren Kämpfe den Staatskörper immer von neuem in fiebernden Zustand versetzen, so verzichte man wenigstens für die Masse auf eine Anzahl oder die Gesamtheit aller jener Freiheiten im Interesse der machtvollen Einheit eines größeren Kulturgebietes, wie das beispielsweise die katholische Kirche tut. Oder aber man gräme sich nicht über den Zerfall historisch gewordener Staatsgebilde, an deren Stelle wieder neue, den gleichgearteten Bedürfnissen gewisser Staats- und Volksteile vielleicht besser angepaßte Staatsindividuen sich bilden werden, wie wir das seinerzeit bei der friedlichen Trennung zwischen Schweden und Norwegen erlebt haben.

Beide Vorschläge müssen wir einen Augenblick der Betrachtung unterziehen, da sie in allen modernen Staaten eine bald größere, bald kleinere Zahl von Anhängern haben, da sie sozusagen Parteiprogramme sind. Wir wollen zunächst ganz davon

absehen, daß der erste Weg für eine große Anzahl, vielleicht für den größten Teil der Bürger des modernen Staates, eben denjenigen, der in den einzelnen Freiheitsgütern höchste Lebenswerte sieht, gleichviel ob er die letzte Bedeutung dieser Güter einsieht oder nicht, völlig ungangbar ist. Theoretisch genommen ist der Weg durchaus nicht abzuweisen. Was Plato, der angebliche Urvater des heutigen Sozialismus, in seinem Idealstaate wollte, entspricht einem solchen Wege. Es war der Staat, in welchem die Philosophen (nicht die weltfernen Denker und Grübler, sondern die nach ausgezeichneter allseitiger Erziehung im Strom praktischer Lebenserfahrung zu höchster Weisheit gelangten Menschen) Herrscher und Könige sind, während der große dritte Stand der Erwerbenden lediglich zu den Gehorchenden gehörte. Gäbe es von vornherein ein selbsttätig wirkendes, natürliches Selektionssystem, das immer die Tüchtigsten an Geist, Charakter und Lebenserfahrung automatisch zu den Herrschenden aus der Masse der Volksgenossen aufrücken ließe, wahrhaftig, auch der freiheitsliebendste Mensch könnte sich keinen besseren Staat denken. Denn darum lieben wir ja die Freiheitsgüter, weil wir hoffen, daß sie trotz aller Hemmnisse im natürlichen Gestaltungsprozeß des Zeitenverlaufes ein annähernd brauchbares derartiges Selektionssystem schaffen werden, daß die von ihnen heraufbeschworene Not den Staat zwingen wird, das zu entwickeln, was seinen Bestand wahrhaft sichert.

Aber die menschliche Natur zerschneidet grausam den Organisationsplan Platos. So friedlich auf dem schweren Kulturgang aufwärts zu steigen, ist der Menschheit nicht beschieden. Ließe uns nur die Geschichte sichere Hoffnung, daß es um die Kulturgüter und die innere und äußere Lebenssicherheit jedes einzelnen besser stünde, wenn man einen größeren Teil der Volksgenossen teilweise oder dauernd vom Genuß der Freiheitsgüter des modernen Staates ausschlösse, ich wüßte nicht, was so viele

einsichtige und hochgebildete Menschen hindern sollte, das nicht offen zu verlangen und langsam anzustreben. Es wäre ja geradezu ihre Pflicht. Aber die Geschichte aller Jahrhunderte lehrt, daß solche Ausschlußversuche, die bisher von menschlichem Witze oder menschlichem Machtgelüste durchgeführt wurden, im Laufe der Zeiten entweder zu verheerenden Explosionen oder zu Stillstand, Rückschritt, ja zum völligen Absterben der Staaten und ihrer Kultur geführt haben.

Auch der zweite Weg bedeutet eine Gefahr für Bestand und Entwicklung der Kulturgüter. Denn er führt im allgemeinen, wenn auch vielleicht immer nur vorübergehend, zur Kleinstaaterei und damit naturgemäß zum Rückschritt. Die großen Kulturstaaten gleichen Kollektoren zur Sammlung von Energien aller Art, wissenschaftlicher, moralischer, physischer, technischer, finanzieller, wirtschaftlicher Arbeitsenergie. Mit dem Zerfall der Staaten zerfallen auch die Arbeitsenergien, und da mit der Kleinstaaterei die Menge der Arbeitswiderstände erheblich wächst, so sinkt damit der Wert der Energien genau ebenso, wie der Zerfall großer Arbeitskapitalien ihre produktive Macht schwächt. Wir brauchen nur das Deutschland vom Jahre 1800 mit dem Deutschland vom Jahre 1900 zu vergleichen. Man wird die Lostrennung der Vereinigten Staaten von England im 18. Jahrhundert heute zwar als einen Kulturfortschritt empfinden, weil damit ein zweiter selbständiger großer Kulturstaat entstanden ist: Kein einsichtiger Mensch wird aber einen weiteren Zerfall des großen Britischen Reiches von vornherein wünschen, solange das Mutterland selbst einen so hervorragenden Träger freiheitlicher Kultur darstellt. Als Chamberlain seine Ideen zur Stärkung der Einheit des großen Kolonialreichs mit allen Mitteln seiner Macht zu fördern suchte, habe ich glücklicherweise viele Deutsche gefunden, die den Mann wegen seines weiten Blickes bewunderten, obwohl die Durchsetzung seiner Ideen keineswegs wirtschaftlich günstig für Deutschland ge-

wesen wäre. Wenn Menschen zu gemeinsamen Kulturzwecken verbunden sind und sich innerlich verbunden fühlen, so fühlen sie die kleinste Abgliederung als eine Schwächung ihrer Kraft und suchen sie, solange es geht, zu verhindern. Der moderne Staat ist aber ein Verband zu gemeinsamen Kulturzwecken. Je ernster er diesem Zweck gerecht zu werden versucht, desto mehr muß es ihm daran gelegen sein, für den friedlichen Kampf mit anderen Staatsindividuen mit genügend reichen Mitteln ausgerüstet zu sein. Sonst laufen die Volksteile mit dem Zerfall des Staates Gefahr, die Güter gleichwohl zu verlieren, um deretwillen sie gerade die Auflösung des Staates angestrebt haben. Im Interesse einer aufsteigenden Kultur ist eben nicht eine große Menge kleiner Staaten vorteilhaft, sondern eine beschränkte Anzahl größerer, natürlich nicht allzu zentralisiert verwalteter Staaten, in deren Schatten ja gewiß auch einzelne sehr kleine Staatengebilde gedeihen können, wie das schutz- und schattenbedürftige Unterholz zwischen den Riesen eines Eichenschlages. Nur große Staaten können jene wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Energien entwickeln und ansammeln, die dem unvermeidlichen Ringen der Klassen und Rassen einen friedlichen Sieg zugunsten von Kulturwerten ermöglichen. Nur der große Staat gibt den wertvollen Männern der Tat ein genügend großes und sicheres Feld der Wirksamkeit, und da das Sich-Auswirken ein Lebenselement des Menschen ist, so wird gerade der größte Staat die Kräfte des praktisch Begabten zur größtmöglichen Entfaltung im Interesse der Menschheit bringen können. Der Gelehrte kann innerhalb der vier Wände seiner Studierstube oder seines Laboratoriums sich voll entfalten und durch die Kunst des Buchdrucks auf die Mitwelt wirken, obwohl auch hier bei vielen Forschungsgebieten der Reichtum der Staatsmittel, die ihm zur Verfügung gestellt werden können, von ausschlaggebender Bedeutung für die volle Entfaltung seiner geistigen Kräfte werden kann. Der Organi-

sator aber, das Verwaltungstalent, das Wirtschaftsgenie, der große Volkserzieher, stoßen in kleinen Verhältnissen allzufrüh und allzuoft auf unübersteigliche Widerstände. Sie sind in den kleineren Staaten mit ihren viel kleineren Horizonten oft schon am Ende ihrer kulturellen Wirksamkeit, lange bevor ihre schöpferische Kraft ausgenützt ist. Wenn, wie Alfred Krupp unter eine Abbildung seines Stammhauses geschrieben hat, der Zweck der Arbeit das Gemeinwohl sein soll, dann wirkt die größte Arbeitskraft gerade im größten Gemeinwesen am segensreichsten.

Wir sehen, daß keiner der beiden Wege, welche gewisse Parteien als empfehlenswert bezeichnen oder anstreben, kulturerhaltend oder gar kulturfördernd im allgemeinen wirkt. So bleibt dem modernen Staate nichts anderes übrig, als zu versuchen, anderweitige Kräfte zu entfalten, die den zentrifugalen Kräften der Freiheitsgüter entgegengesetzt gerichtet sind. Eines der besten Mittel hierzu ist ihm in der Erziehung des Volkes gegeben.

Diesen Versuch zu unternehmen, dazu wird sich natürlich nur der verstehen, der an eine solche Erziehungsmöglichkeit der Massen glaubt, das heißt an eine Möglichkeit, durch öffentliche Einrichtungen die Massen zu einer geschlossenen Kulturenergie zu führen. Wer daran nicht glaubt, hat nur noch das eine Mittel, den modernen Staat zu erhalten: durch polizeiliche Verordnungen oder Ausnahmegesetze immer mehr dem Mißbrauch der Freiheitsgüter im Interesse der Staatserhaltung entgegenzutreten. Je mehr man aber diesen Weg beschreitet, desto mehr begibt man sich auf eine abschüssige Bahn, wenn der Satz richtig ist, daß das ideale Endziel aller Kultur eine Menschengesellschaft ist, die soweit als möglich aus selbständigen, ihrer natürlichen Eigenart gemäß entwickelten, sittlich freien Personen besteht. Selbständig aber und sittlich frei machen weder polizeiliche Vorschriften noch Ausnahmegesetze.

Nun festigen uns aber in dem Glauben an die Möglichkeit

einer Erziehung der einzelnen zum Volke zwei Dinge: erstens der Umstand, daß, wie wir mit unseren eigenen Augen um uns herum sehen können, die Freiheitsgüter im modernen Staate um so weniger zentrifugal wirken, je höher die Kultur des Volkes steht, das sie sich errungen hat. Die parlamentarische Verfassung, die für England ein Segen ist, wäre für das heutige Rußland ein Unglück. Man kann den mannbar gewordenen Staat den Stürmen der freien Atmosphäre aussetzen, nicht aber den Staatssäugling. Zweitens aber leben in den Menschen nicht bloß die egoistischen Freiheitstriebe, welche sie auseinanderführen, sondern es sind auch die sozialen Triebe tätig, die sie wieder vereinigen. Sonst wäre es wohl überhaupt nie zu größeren, länger dauernden natürlichen Staatsbildungen gekommen. Die erste Beobachtung führt uns zur Hoffnung, die zweite auch noch zu einem Weg der Erziehungsmöglichkeit.

Die Erziehung zu einem mächtigen, energiereichen Volksgeist, der in kritischen Fällen nicht versagt, ist nur eine quantitativ und qualitativ ins Riesenhafte gehende Vergrößerung der Erziehung zu einem starken Familiengeiste. Man kann nicht sagen, daß die Fähigkeit zu einer starken Familienerziehung gegenüber früheren Zeiten gewachsen ist. Im Gegenteil! Sie ist kleiner geworden, hauptsächlich durch die Ungunst der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse. Aber sie war und ist heute noch vorhanden, bei gewissen konfessionellen Minoritäten beispielsweise sogar in einem Umfange, der weit über die engere Familie hinausgeht. Was ist das Geheimnis dieser Erziehung? Nichts anderes, als daß die intellektuelle, moralische, technische und wirtschaftliche Entwicklung des Nachwuchses in und durch den praktischen Dienst in der engeren oder weiteren Familie sich vollzieht. In dem Maße, als die Kinder heranwachsen, nehmen sie an allen Tätigkeiten und Ereignissen der Familie helfend, dienend, hingebend, beratend, einzeln oder vereint aktiven Anteil. So führt

sie die eigene Erfahrung mehr als die Belehrung der Erwachsenen über den Wert des starken Familiengeistes in das gemeinsame Familienleben hinein, ja dieser Geist ist schon im wesentlichen vorhanden, ehe seine Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit auch theoretisch eingesehen werden kann.

Diesen Weg wird nun auch die Erziehung zum starken Volksbewußtsein einzuschlagen haben. Dazu stehen zwei Mittel zur Verfügung: das vorbereitende durch die Schule, das vollendende durch die mannigfaltigen Organisationen des öffentlichen Lebens. Vor allem werden unsere Schulen, welcher Art und Gattung sie auch sein mögen, sich weit mehr als bisher auf die Erziehung der sozialen Triebe einstellen müssen, indem sie, wie in der Familie, die intellektuellen, technischen und künstlerischen Veranlagungen, die Gemüts- und Willensbegabung des Nachwuchses von vornherein nicht auf sich selbst stellen, also in isolierter Beschäftigung des einzelnen zu entwickeln versuchen, sondern, wo es immer möglich ist, im Dienste anderer, oder doch in gemeinsamer Arbeit mit anderen. Es ist das eine bisher noch ungewohnte Forderung und wird vielleicht einer großen Anzahl von Schulmännern noch recht problematisch erscheinen. Was ich hier meine und seit fünfzehn Jahren in den mir unterstellten Schulen mit mehr oder weniger Erfolg durchzuführen suche, fand ich zu meiner großen Freude und Bewunderung vor einigen Jahren in den Vorträgen: „The School and Society“ des ausgezeichneten amerikanischen Philosophen John Dewey noch viel weitgehender gefordert. Am Schlusse seines ersten Vortrages: „The School and the social progress“ verlangt er:

„Jede von unsern Schulen ist zu einem Staatsleben im kleinen (embryonic community life) zu machen, das durch seine Beschäftigungsarten das Leben der größeren Gesellschaft widerspiegelt, und das durchtränkt ist vom Geiste der Kunst, Geschichte und Naturwissenschaften. Wenn die Schule jedes Kind

der Gesellschaft als Mitglied eines solchen kleinen Staatslebens erzieht, indem sie es mit dem Geiste der Dienstbereitschaft sättigt und es mit den Mitteln ausrüstet, sich wirksam selbst zu leiten, dann werden wir die höchste und beste Gewähr haben für eine größere Gesellschaft, die wertvoll, schön und harmonisch ist." [1]) Wahrlich, hoffnungsfreudiger als dieser vortreffliche Gelehrte könnte sich kein Mensch über die Wirkung einer so gestalteten Schule aussprechen.

Was aber unsere heutigen Schulen tun, ist so ziemlich das Gegenteil von dem, was sie nach den hier angestellten Betrachtungen tun sollten, um die Erziehung zum Volke zu fördern. Das ist ein Vorwurf, der nicht unbewiesen wird hingenommen werden. Aber man wird jedenfalls zugeben: so, wie heute die Schulen organisiert sind, lehrplanmäßig und nach Art des Unterrichtsbetriebes, ist ihre Hauptaufgabe die Entwicklung des Wissens, der Intelligenz, der technischen oder künstlerischen Geschicklichkeit des einzelnen. In den Elementarvolksschulen reicht die Zeit und die kindliche Reife sogar nur für eine oberflächliche Aufklärung des einzelnen, für den Erwerb der Fertigkeit im Gebrauch der primitiven Werkzeuge des Lesens, Schreibens, Rechnens und günstigenfalls für eine bescheidene Willenszucht aus. Unsere Unterrichtseinrichtungen aber für die höheren gelehrten und technischen Berufe haben fast nur die Erziehung zur intellektuellen und nur sehr wenig oder gar nicht die zur sozialen Tüchtigkeit im Auge. Sie fördern weit mehr die geistige Wachsamkeit als die moralische und wirtschaftliche, weit mehr die technische Überlegenheit über andere als die Verantwortlichkeit und Hingabe für andere, kurz, es sind Schulen, wo wohl die egoistischen Erkenntnistriebe, nicht aber oder fast nicht die sozialen Triebe eine systematische Entwicklung erfahren. „Die Aufgabe unserer Gymnasien ist vor allem", sagte in München ein Gymnasiallehrer unter Beifall seiner Kollegen, „Unterricht und Belehrung; die Erziehungsfrage kommt erst in

zweiter Linie". Und dies ist der allgemeine Schulgeist nicht bloß in Deutschland, wie stark auch die Satzungen sonst „die Erziehung zur religiös-sittlichen Tüchtigkeit" betonen und durch Religions- oder Moral- oder staatsbürgerlichen Unterricht im Augen- und Ohren- oder Gefühlsbetrieb zu fördern suchen. Die intellektuellen oder technischen Begabungen sind es, an die sie sich in der Hauptsache mit Hilfe von Buch-, Schreib- und Redewerk praktisch wenden. So werden gerade die Begabtesten, Fleißigsten, geistig Regsamsten, technisch Geschicktesten ganz in ihrem rein persönlichen Streben gefördert, für sich tüchtig zu werden, die anderen zu überflügeln, vorwärts zu kommen, nicht bloß auf den Schulbänken, sondern auch draußen im Kampfe des Lebens Sieger zu werden über die Mitringenden. Die Schule hat ihnen vielleicht hundertmal gesagt, daß sie einst ihre Kräfte in den Dienst der Vaterlandes stellen müssen und ihnen in der Geschichte Beispiele wahrhaftiger Heroen der Tat vorgeführt. Aber wirklich gelernt, d. h. an sich erfahren, haben die Schüler es nicht. Die heutige Schule hat keine Einrichtungen, die sozialen Triebe systematisch durch entsprechende Arbeit kooperativ zu entwickeln. Im Gegenteil! Sie verbietet geradezu das kooperative Arbeiten, denn sie will die Leistungen des einzelnen fördern, nicht der Masse. Wenn wir gleichwohl immer noch Tausende unserer Mitbürger nicht bloß vom platonischen, sondern von *tatkräftigem* Gemeinsinn durchdrungen sehen, so verdanken wir das *nicht in erster Linie den Schulen*, sondern den entsprechenden Familienverhältnissen oder sonst günstigen Umständen, die den Nachwuchs nicht bloß durch die Lehre, sondern durch die Tat in den Dienst der Mitmenschen einführen. Denn sonst müßten wir Deutsche, mit unserem hoch entwickelten Schulsystem, mit welchem wir sicher alle anderen Staaten überragen, das geschlossenste Volksbewußtsein haben, was ich nicht behaupten möchte. Ich sage: Nicht in erster Linie; denn ganz ohne Einfluß ist natürlich unser wohlgeordnetes

Schulwesen mit seinem strengen Pflichtenkreise, seiner Erziehung zur Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt und Pünktlichkeit, zur gleichmäßigen Unterordnung unter gemeinsame Gesetze ohne Rücksicht auf Personen auf die Entwicklung des sozialen Sinnes nicht. Aber diese praktischen Tugenden sind aus dem heutigen Schulsystem nur hervorgegangen, weil überhaupt ein geordnetes Schulsystem ohne diese Wirkung undenkbar ist. Für höhere soziale Tugenden, vor allem für eine systematische Pflege des so ungemein wichtigen sozialen Pflichtgefühles und des Gefühles der Verantwortlichkeit für jedes Wort und jede Handlung, dessen erschreckender Mangel bei unseren Mitbürgern so viel Unheil anrichtet, haben unsere Schulen keine systematische Pflege. Ja, das diese Schulen beherrschende System des beständigen Gängelns, Führens, Wegweisens schließt eine solche Pflege direkt aus. Nur in zwei Erscheinungen der neuesten Zeit kann ich eine bewußt gewollte Einrichtung erblicken, die zur Förderung sozialer Tugenden beitragen kann: das sind die Turn-, Turnspiel- und Wandervereinigungen der Schüler und die Vereinigungen von Hochschülern zum Zwecke der Arbeiterbildung. Die zweite Gruppe ist direkt aus dem Geist der sozialen Hilfe entstanden, die erste kann leicht mit ihm erfüllt werden. Wie wenig aber ihre Bedeutung gewürdigt wird, zeigt das passive Verhalten, wenn nicht gar der Widerstand derjenigen, die sie fördern könnten. Das Mißtrauen in die Jugend, das unser Erziehungssystem allzu stark beherrscht, ist auch hier ein Feind des Guten.

Im Vergleich zu diesen zwei Neuerungen bedeutet die Einführung staatsbürgerlichen Unterrichts in allen Schulen, wie sie 1907 die Bürgerschaft in Hamburg beschlossen hat und wie sie heute immer allgemeiner gefordert wird, nur einen kleinen Fortschritt. Unterricht in moralischen Dingen ist überall da, wo er nicht mit praktischer Übung oder Gewöhnung zusammenfällt, eine lahme Kraft. In diesem Punkte

der Übung und Gewöhnung sind uns die Great Public Schools Englands und die Colleges zu Oxford und Cambridge weit voraus. Wir Deutschen glauben immer, alle Schulerziehung durch Aufklärung bewirken zu können, durch Worte oder Bücher, durch bloße Belehrungen in ungezählten Vorlesungen und Vorträgen aller Art. Das ist nun freilich der bequemste und zugleich billigste Weg der öffentlichen Volkserziehung. Er ist noch dazu nicht ganz unfruchtbar, wenn der Samen des Wortes auf ein durch häusliche oder sonstige Verhältnisse wohldurchackertes Gemüt fällt. Aber wo das nicht der Fall ist, ist dieser Weg von geringem Wert. Erziehung zum Volke erfordert mehr. Sie muß den Knaben und das Mädchen gewöhnen, nicht bloß sein Denken und Fühlen, sondern auch sein Handeln in allen entscheidenden Fällen, soweit es die Naturanlage gestattet, in den Dienst gemeinsamer Interessen zu stellen. Das geschieht aber nur durch Arbeit, durch wirkliche praktische Arbeit, in einer Organisation der Schule oder des öffentlichen Lebens. Nur in der praktischen Schule solcher sich immer mehr erweiternden Organisationen entwickeln sich die sozialen Triebe zu kräftigen Willensgewohnheiten, die schließlich stärker werden können als alle subjektiven Freiheitstriebe. Nur in einer solchen Schule lernt der Mensch durch eigene Erfahrung die vielfach verschlungene Abhängigkeit der eigenen Interessen von den Interessen seiner Mitbrüder empfinden, fühlen und allmählich klarer erfassen. Nur in ihr erhält der Satz von der Gleichheit der Menschen die rechte ethische Bedeutung. Nur in einer solchen Schule entwickelt sich der rechte Begriff des gemeinnützigen Verbandes, den wir Staat nennen, der nur so lange eine fruchtbare Kulturkraft entfaltet, als er gemeinsame Aufgaben zu geben und möglichst viele Mitglieder unter Hintansetzung selbstsüchtiger Interessen in den Dienst dieser Aufgaben zu stellen weiß.

So möchte ich das Problem der Volkserziehung in die Formel kleiden: Volkserziehung ist die systematische Füh-

rung und Organisation des Volkes zu gemeinsamer Schaffensfreude. In dieser Formel steckt zunächst jenes egoistische Moment, das heute schon die besten unserer Schulen auszulösen bemüht sind, die Schaffensfreude, nur leider losgelöst von allem sozialen Denken und Empfinden und, von den Fachschulen abgesehen, nahezu ausschließlich auf rein geistigen Gebieten. Aber die Benutzung dieses egoistischen Momentes ist ein wesentlicher Punkt für die Lösung dieser Aufgabe. Denn nur die Schaffensfreude gibt persönlichen Lebensinhalt, ohne den unsere sozialen Erziehungsbestrebungen keinen wirksamen Anknüpfungspunkt finden. Erziehen lassen sich nur solche Menschen, denen das Leben lebenswert erscheint. Die Erziehung benützt dieses treibende Element, indem sie andere Werte damit assoziiert, deren Aufnahme in das Volksbewußtsein sie eben beabsichtigt. Diese Assoziation vollzieht sich, indem wir die persönlich-egoistische Schaffensfreude durch geeignete Maßnahmen praktischer Betätigung zu einer gemeinsamen auszugestalten versuchen. So werden die sittlichen Triebe von vornherein durch vielfache Übungen des Wollens auf die Bahn des zukünftigen Sollens geleitet. Alle Erziehungssysteme, die beständig nur das nackte „Soll", das lehrhafte moralische Gebot, den interesselosen Befehl vor das Handeln des Menschen setzen, versagen da, wo wir kein Mittel mehr haben, das Soll auch zu erzwingen. So ist denn auch heute noch in der Familie die gemeinsame Schaffensfreude von Eltern und Kindern das wirksamste Medium aller häuslichen Erziehung, und in den Zeiten, da es noch keine oder wenige Schulen gab, war das Hineinwachsen der Knaben und Mädchen in den Beruf der Eltern, in die Gepflogenheiten der Sippe, in die Rechte und Pflichten des streng geschlossenen Standes, welcher zumeist, wenigstens beim Ritter- und Bürgertum, feste Organisationen umfaßte, ein Wachsen und Entwickeln in gemeinsamer Schaffensfreude. Auf diesem Boden wuchsen die festen, unerschütterlichen, gera-

den, starken Menschen, die, wie oft sie sich auch sonst befehden mochten, in Momenten gemeinsamer Gefahr sich zusammenschlossen, wie die Greifzangen des Kranes im Moment, da sie die umklammerte Last zu heben haben. Besonders in der Blütezeit der deutschen Städte, wo die sich entwickelnden Zunftorganisationen die Elementar- und Hochschule bildeten, die den Nachwuchs nicht bloß in die praktische Berufsarbeit, sondern auch in die politische Verwaltungsarbeit der Stadtregierung einführten, war die gemeinsame Schaffensfreude das Grundelement der ganzen Erziehung. Zum Beginn des 19. Jahrhunderts, da Deutschland gebrochen daniederlag, ist das erwähnte Prinzip als das Grundprinzip der Volkserziehung von Philosophen und Staatsmännern wohl erkannt worden. So schreibt Freiherr vom Stein: Solange die Verfassung sich nicht ändert, solange die Kräfte der Nation nicht zu mehr Selbsttätigkeit durch kommunale und Staatseinrichtungen gereizt werden, solange der größte Teil nur mit selbstischen und egoistischen Dingen sich zu beschäftigen gezwungen ist, werde der Egoismus prävalieren und wenig Verständiges und Kräftiges geschehen. Die Nation müsse gewöhnt werden, ihre Angelegenheiten selbst zu betreiben. Der Gemeingeist bilde sich nur durch unmittelbare Teilnahme am öffentlichen Leben. *Er entspringe aus der Liebe zur Genossenschaft, deren Mitglied man ist*, und erhebe sich durch sie zur Vaterlandsliebe. Die vom Philosophen Johann Gottlieb Fichte [2]) gedachten Erziehungsanstalten zur Wiederaufrichtung des Volkes sind ganz im Sinne und Geiste des Philosophen John Dewey nichts anderes als ein „Embryonic community life“, Anstalten, in denen Lernen und Arbeiten vereinigt ist, die sich in der Hauptsache selbst erhalten durch die Arbeit der Zöglinge und im Zögling das Bewußtsein erzeugen, daß jeder nach Maßgabe seiner Kraft zu dieser Erhaltung beizutragen hat, Anstalten, „in denen jeder wissen soll, daß er sich dem Ganzen schuldig ist“, in denen jeder ge-

nießen soll oder darben soll mit dem Ganzen, wenn es sich so fügt. „Dadurch wird die ehrgemäße Selbständigkeit des Staates und der Familie, in die er einst eintreten soll, und das Verhältnis ihrer einzelnen Glieder zu ihnen der lebendigen Anschauung dargestellt und wurzelt unaustilgbar ein in sein Gemüt."

Die ganze Frage ist nun: Wie soll diese Organisation zu gemeinsamer Schaffensfreude bei den heutigen Schulverhältnissen durchgesetzt werden? Die Wirtschaftsanstalten Fichtes können nicht oder nur in verschwindender Zahl eingerichtet werden. Der ursprüngliche Organisationsentwurf der Lietzschen Landerziehungsheime in Thüringen war von diesem Geiste erfüllt; aber die gesamte Organisation des staatlichen Schulwesens ließ die Anstalten nicht in dieser Richtung sich entwickeln. Der glänzende Versuch John Deweys an der Universität Chicago kann zunächst auf eine größere Verbreitung nicht rechnen, schon allein der Kosten wegen: jeder Organisationsvorschlag, bei dem wie hier die Unterrichtskosten auf 500 Mark pro Kind im Jahr sich belaufen, wird höchstens mit Kopfschütteln bewundert werden. Nach kurzer Lebensdauer von kaum sechs Jahren ist denn auch diese Versuchsschule wieder aufgelöst worden. Wir müssen viel bescheidener beginnen, nicht revolutionär, sondern reformatorisch arbeiten, Schritt für Schritt das weite Ziel im Auge behaltend. Ist die Richtung zum fernen Ziel einmal ernstlich eingeschlagen, so werden unsere Nachkommen fortfahren, wo wir Lebenden aufzuhören gezwungen sind.

Nun ist das eine gewiß: Schaffensfreude wächst nur da, wo die Arbeit, die wir zu leisten haben, unseren Trieben, Neigungen, Anlagen oder auch unseren Lebenshoffnungen entgegenkommt. Das gilt vom Kinde mit seinem ungebrochenen Egoismus noch mehr als vom Erwachsenen. Die Triebe, Anlagen, Lebenshoffnungen von mindestens 90% aller Volksschüler liegen aber nicht auf dem Felde der Bucharbeit unserer

Schüler. Nicht nur die ganze Umgebung, in der ihr Leben sich entwickelt, nicht nur die Zukunft, in die sie hineinwachsen, auch die natürlichen Anlagen und Neigungen der allermeisten Kinder sind auf praktische Arbeit gerichtet. Man lasse einer in [illegible] Jungen zur gewöhnlichen Knabenklasse die Wahl zwischen Schulbank und Schulheft einerseits und Hobel, Säge und Meißel andererseits, zwischen der Demonstrationsstunde im Physik- und Chemiesaal und der Übungsstunde mit Wage und Retorte im Laboratorium, man lasse eine zur gleichen Mädchenklasse entscheiden, ob sie die [illegible]- und [illegible] oder eine praktische Garten- oder Schulküchenstunde vorziehe, und über 90% aller Kinder wird es hinausdrängen aus den Sälen mit ihrer Atmosphäre der Buchschule und hinein in die Räume der Werkstätte. Man braucht nur das innere Aufjauchzen der Kinder, ihren glühenden Eifer zu sehen und zu erleben, wenn die gewöhnliche Buchschule unserer Münchener Volksschulen geschlossen ist und die Pforten der Arbeitsräume sich geöffnet haben, um keines weiteren Beweises mehr zu bedürfen. Gleichwohl sind in Deutschland unsere Volksschulen, trotz mannigfacher Versuche, der praktischen Arbeit Eingang zu verschaffen, noch reine Buchschulen. Damit sie diesen Charakter mehr und mehr verlieren, genügt es nicht, da und dort Handfertigkeitsunterricht einzuführen, da und dort Schulküchen aufzumachen und Schulgärten anzulegen. Wir müssen die praktische Arbeit organisch einfügen in den Gesamtlehrplan, wir müssen mehr und mehr trachten, die Werkstätten, Laboratorien, Zeichensäle, Schulküchen und Schulgärten in den Mittelpunkt des Schulbetriebes zu rücken, und den theoretischen Unterricht, soweit es möglich, mit ihm verbinden.

Am allermeisten würde uns das im Unterricht der Fortbildungsschulen not tun, der sich, ausgenommen in München, noch ängstlich abschließt gegen die Aufnahme praktischer Arbeit in seinen Lehrplan. Wozu denn? höre ich einwenden; die vier-

zehn- bis achtzehnjährigen Knaben stehen ja ohnehin den ganzen Tag in praktischer Arbeit! Jawohl, aber in welcher Arbeit! Zum allergrößten Teil in einer, die weit entfernt ist, Schaffensfreude zu erregen. Denn die sozialen, wirtschaftlichen und industriellen Verhältnisse und nicht zuletzt der Tiefstand der Meisterbildung berauben die meisten Lehrverhältnisse jener Bedingungen, die einen schaffensfrohen Arbeitsgeist sich entwickeln ließen. Es bringt doch nicht jede Arbeit Schaffensfreude. Dieser Segen erwächst nur aus der gründlichen, soliden, allseitig durchdachten, systematisch mit der wachsenden Kraft vorwärtsschreitenden, die produktiven Anlagen langsam entfaltenden Arbeit. Wie viele Lehrverhältnisse bieten sie heute noch? Glaubt man, daß die ungezählten deutschen Knaben und Mädchen, die sich drei oder vier Jahre durch ganz mechanische oder durch gleichgültige oder gar verhaßte Arbeit hindurchschleppen, die vom ersten Tage an entweder einseitig gedrillt, beständig mit schlechter oder nur mit Flickarbeit beschäftigt werden, oder daß jene abermals ungezählten Knaben, die schon vom ersten Tage nach dem Austritt aus der Volksschule taglöhnern, glaubt man wirklich, daß diese, wenn sie nun mit dem achtzehnten Lebensjahr ins bürgerliche Leben hineintreten, von irgendwelcher auch nur persönlicher, geschweige denn gemeinsamer Schaffensfreude erfüllt sein werden? Nach meiner Schätzung lernt von den $1\frac{1}{2}$ Millionen Knaben des fraglichen Alters in unserm Vaterland ein Fünftel gelernte Arbeit überhaupt nicht kennen; als Taglöhner, Laufburschen, Ausgeher, Karrenschieber, Lastenträger usw. bringen sie die goldenen Jahre des Lebens dahin. Wie sollen diese Armen eine Empfindung für staatsbürgerliche, soziale gemeinsame Arbeitsfreude bekommen, die nie an sich auch nur den Reiz der persönlichen Schaffensfreude erlebt haben? Was sollen die mit staatsbürgerlichem Unterricht anfangen? Teilnahmslos sitzen sie bei der Gedächtnis- und Schreibarbeit der landläufigen Fort-

bildungsschulen, teilnahmslos lassen sie die Wortbelehrung über sich ergehen, teilnahmslos werden sie den gemeinsamen Bestrebungen ihrer Mitbürger gegenüberstehen, außer wenn ihnen Apostel das Land der Zukunft zeigen, wo ewig die Bäche von Milch und Honig fließen.

Wahrlich, das Notwendigste, was wir hier tun müssen, ist, Schuleinrichtungen zu schaffen, in denen jeder den Segen ernster Arbeit an sich erfahren lernt. Nicht zum wenigsten aus diesem Grunde habe ich selbst mit allen Fortbildungsschulen Werkstätten zu verbinden gesucht, selbst mit jenen, die nur junge Leute der ungelernten Berufe umfassen. Wenn einst die Menschen einsehen werden, was es heißt, die Jugend mitten durch die Arbeitsfreude hindurchzuführen, wenn sie alle begreifen werden, daß man keinen erziehen kann außerhalb der Arbeit, daß alle intellektuelle wie moralische Belehrung nur am arbeitsfrohen Menschen wirkt, dann werden wir vielleicht ein Reichsgesetz erhalten, wonach jeder Knabe und jedes Mädchen vor seinem vollendeten 18. Lebensjahre irgendeinen Beruf gelernt haben muß, sofern sie nicht höheren Studien obliegen. Man fürchte nicht, daß durch solche Einrichtungen an unseren Volks- und Fortbildungsschulen die Pflege der alten Kulturwerkzeuge, des Lesens, Schreibens und Rechnens, zu kurz kommen müsse. Im Gegenteil; stellen wir sie in den Dienst der Freude an praktischer Arbeit, so werden sie von den Massen mit größerer Sicherheit und Selbständigkeit gebraucht werden als heute, wo sie losgetrennt von den natürlichen Neigungen der meisten Schüler nur so lange gehandhabt werden, als der Zwang der Schule auf ihnen ruht. Jede Arbeit, die unsere Knaben und Mädchen lebhaft ergreift, treibt sie von selbst dazu, nach Mitteln zu suchen, die diese Arbeit fördern helfen. Unsere wichtigste Sorge wird dann sein, die Bibliotheken einzurichten, die im Dienste dieser Arbeit stehen.

Der erste Schritt also, den unsere Schulorganisationen zu unternehmen haben, ist, unsere Buchschulen in Schulen praktischer Arbeit umzuwandeln, indem wir überall da, wo es der Lehrgegenstand gestattet, den heutigen Buchbetrieb durch Arbeitsbetrieb ersetzen. Daß dieser Schritt ohne allzu hohe Kosten gemacht werden kann, zeigen die Organisationen der oberen Klassen der Volksschule und der gesamten Fortbildungsschule in München (vgl. die einschlägigen Aufsätze dieses Buches).

Aber dem ersten Schritt muß noch ein zweiter folgen: die Umwandlung der persönlichen Arbeitslust in gemeinsame Schaffensfreude, oder mit Rücksicht auf die Schulorganisation ausgedrückt: die Umwandlung unserer Schulen in Arbeitsgemeinschaften. Dazu bieten sich, namentlich wenn unsere Erziehungstätigkeit nicht vom Mißtrauen, sondern vom Vertrauen auf die Jugend geleitet wird, verschiedene Möglichkeiten, die ich vor allem in meiner Schrift über „die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" einer näheren Betrachtung unterzogen habe. (Vgl. auch die Festrede bei der Pestalozzifeier in Zürich 1908 und den Vortrag vom 9. deutschen Fortbildungsschultag 1906 in München, beide abgedruckt in dieser Sammlung.)

Ist dann in den Schulen einmal die gemeinsame Arbeitslust erwacht, ist durch sie der zunächst egoistisch gerichtete Wille zur Arbeit für den Dienst in der Gemeinschaft umgebogen, ist der Geist der Unterordnung, der Verantwortlichkeit, der Hilfsbereitschaft aufgegangen, dann ist der dritte Schritt zu machen, die Tugenden der Gewohnheit in Tugenden der Einsicht umzuwandeln durch den staatsbürgerlichen Unterricht.

Wie dieser Unterricht aufzufassen ist, wie er sich in den Schulorganismus einzugliedern und welche Methoden er zu gehen hat, hängt von den Zwecken und Zielen der Schule ab. Nur die

Volksschule muß mangels geistiger Reife der Schüler von ihm absehen (vgl. auch den Aufsatz „Ausbau der Volksschule“ in dieser Sammlung). Dagegen bieten sich, wie ich wiederholt gezeigt habe, mannigfache Möglichkeiten zu seiner Durchführung in allen Fortbildungs-, Fach- und Kunstgewerbeschulen, in allen höheren Schulen und nicht zum wenigsten in der letzten, allen Bürgern des Deutschen Reiches gemeinsamen Schule, der Schule des Militärdienstes, die noch lange nicht genug für staatsbürgerliche Erziehung ausgenützt ist.

Der vierte und letzte Schritt ist endlich die Einführung der Bürger in die Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten sowohl durch die öffentlichen Kommune-, Distrikts- und Kreisverbände als durch anderweitige Institutionen wie Handels-, Landwirtschafts-, Handwerker- und Arbeiterkammern, und besonders durch Bildung und Erweiterung der öffentlichen Schul- und Erziehungs-, Fürsorge- und Wohlfahrtsbehörden aller Art. Der moderne Verfassungsstaat hat allerdings diesen Schritt längst getan. Aber er hat ihn getan ohne die drei vorausgehenden Schritte und daher auch der verhältnismäßig geringe Einfluß dieser Einrichtungen auf die Weiterbildung des staatsbürgerlichen Charakters; daher immer wieder der Durchbruch der Interessen- und Parteiwirtschaft nach dem Muster der Parlamente und damit natürlich die geringe Widerstandsfähigkeit dieser unteren Verwaltungs- und Wohlfahrtsbehörden gegen die psychologisch ganz begreiflichen immer wiederkehrenden Gelüste der Staatsallmacht, die gewährte Autonomie lieber schrittweise zu beschränken als mit wachsender Reife der Bürger zu erweitern.

Alle diese Krankheitserscheinungen würden zwar nie ganz verschwinden, aber wesentlich gebessert werden, würde der Staat in allen seinen Verwaltungsmaßnahmen das letzte Ziel aller öffentlichen Erziehung mehr im Auge behalten, nämlich den zukünftigen Staatsbürger, würde er sich verstehen, in seinen

Schulorganisationen vor allem die drei ersten Schritte zu machen. Heute ist er noch nicht recht geneigt, die nötigen Opfer hierfür zu bringen. Aber vielleicht zwingen den modernen Staat die zentrifugalen Kräfte dazu, ehe es zu spät ist.

In allen Kulturländern, vor allem den germanischen und angelsächsischen, drängt es nach Licht und Klarheit über die neue Richtung, die wir einzuschlagen haben. Gegen die Bedeutung der fundamentalen Frage: Können die Schulorganisationen aller Art in den Dienst der Erziehung zum Volke gestellt werden?, sind die ganzen übrigen Schulstreitigkeiten in Deutschland, England und Amerika, die Monopol- und Berechtigungsfragen, der Streit um den höheren Wert humanistischer oder realistischer Unterrichtsfächer, um den Bildungswert von Latein und Griechisch im Vergleich zu Naturwissenschaften und Mathematik, Englisch und Französisch, eine wahre Kleinigkeit. Für mich ist diese Sorte von Fragen längst beantwortet. Der Bildungswert jeder wissenschaftlichen Beschäftigung hängt vor allem von der Begabung des einzelnen für diese Beschäftigung ab. Ist aber Begabung für eine bestimmte wissenschaftliche oder höhere technische Beschäftigungsart wirklich da, so kann jeder durch gründliche Schulung dieser seiner Begabung den höchsten Grad der Bildung erreichen. Die Hauptsache bleibt, daß man unsere Schulen nicht wie bisher vollstopft mit möglichst vielen Arten von Beschäftigungen, denen sich jeder Schüler ohne Rücksicht auf seine Begabung zu unterziehen hat. Viel wichtiger wäre es, die Lehrer der höheren Schulen stritten sich darüber: Wie können wir unseren Unterricht in den Dienst der Erziehung und Organisation zu gemeinsamer Schaffensfreude stellen? Dann würden sie von selbst auf Lösungen kommen, die ich schon wiederholt vorgeschlagen habe, und dabei das Erziehungspotential ihrer Schulen um ein beträchtliches erhöhen.

Ob nun aber wirklich die Wunden des modernen Staates sich schließen, wenn alle Schulorganisationen die Wege wandeln,

die hier gezeichnet sind, und wenn Staat und Gemeinde sich angelegen sein lassen, die Menschen auch nach der Schule zu Arbeitsorganisationen mit selbständigem Wirkungskreis im Dienste einer größeren Gemeinschaft zusammenzufassen, das kann man mit Bestimmtheit nicht voraussagen. Es wird viel darauf ankommen, wie bald die Staaten diese Aufgabe in die Hand nehmen, welche materielle Mittel ihnen, die noch so viele andere Aufgaben des äußeren und inneren Schutzes, der geistigen und leiblichen Wohlfahrtspflege zu lösen haben, zur Verfügung stehen, wie entschlossen sie die Arbeit in Angriff nehmen und vor allem, mit welchem Geist und mit welcher Bildung sie die Träger der Erziehungsgewalten, Lehrer wie Schulaufsichtsbeamte, zu erfüllen imstande sind. Auch kann die Schulerziehung nur den grundlegenden Teil der Arbeit leisten; sowohl außer- und innerpolitische als auch soziale und wirtschaftliche Verhältnisse (ich denke nur an das ungemein wichtige Wohnungsproblem) können dieser Arbeit erheblichen Eintrag tun und ihre so notwendige Fortsetzung außerhalb und nach der Schule verhindern.

Das eine aber steht unbedingt fest: Jeder, auch der kleinste Schritt in der von mir gekennzeichneten Richtung bringt immer eine Gruppe von Menschen sich gegenseitig näher als bisher, lehrt sie dienen, helfen, Opfer bringen, lehrt die Gleichheit in freiwillige Unterordnung verwandeln, und tausend derartige Schritte tun das nämliche bei tausend Gruppen. Ebenso steht ein zweites unbedingt sicher: Jeder, auch der kleinste Schritt in der bezeichneten Richtung gewährt echtere Bildung, betont mehr das Übergewicht der Charakterschulung über die bloße Belehrung als die bisherigen Wege; denn er bringt dem einzelnen die Erfahrung der eigenen Arbeit, die auf den Charakter wirkt, und nicht bloß Bucherfahrung, die günstigenfalls nur das Wissen mehrt. Die Menschen und Staaten riskieren also nicht das Geringste, wenn sie die heutigen Bahnen des

Schulbetriebes verlassen und in die neuen Bahnen einlenken. Aber sie können möglicherweise das Höchste gewinnen, was ihnen das Schicksal bescheren kann, einen in sich fest geschlossenen Kulturstaat für lange, lange Zeit.

Nicht freilich für alle Zeiten! Die Staatsindividuen sind bisher entstanden und vergangen wie alle anderen Organismen auch, und es ist wenig Aussicht vorhanden, daß die modernen Staaten ein unbegrenztes Leben haben werden. Ja, auf dem internationalen Soziologenkongreß in London 1906 hat der Soziologe J. K. Kochanowski in einer Abhandlung „La foule et ses meneurs“ mit großer Überzeugungskraft dargetan, daß die Lebensdauer aller Staaten ebenso notwendig eine zeitliche ist, wie die der einzelnen Individuen. Mag es so sein. Aber dann gibt es jedenfalls auch eine Makrobiotik für die Staaten, ebenso wie für die einzelnen Menschen; ja, ich meine, wir brauchen sie nicht einmal erst zu erfinden: Die Makrobiotik der Staatsindividuen besteht in der vom Glauben an sich selbst getragenen, mit ehrlichem Ernste gewollten Volkserziehung.

2. Berufs- oder Allgemeinbildung?

Zuerst veröffentlicht in der „Pädagogischen Reform", 1904 Nr. 1.

Im zweiten Bande seines trefflichen Werkes „Geschichte des gelehrten Unterrichts" in dem Kapitel über griechisch-deutsche Nationalerziehung, erzählt Paulsen, daß Franz Passow, durch Goethes Vermittlung Professor in Weimar und später Professor an der Universität Breslau, am Anfang des vorigen Jahrhunderts zur Hebung der Bildung allen Ernstes verlangt hat, es soll jeder Deutsche, vom Taglöhner bis zum Königssohn, Griechisch lernen. Dies erinnerte mich an den Vorschlag Maupertuis', der um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts Präsident der Berliner Akademie war: man solle in Deutschland eine Stadt gründen, in der ausschließlich Latein gesprochen werde von jung und alt, von hoch und niedrig. Wir, die wir es in der Pädagogik so trefflich weit gebracht, die wir inzwischen in Pestalozzi den Apostel der Erziehung zur Selbsttätigkeit bekommen haben, wir lächeln über diese Verirrung. Aber wenn abermals ein Jahrhundert verflossen sein wird, so werden die Deutschen ebenso lächeln, wenn ihnen die Geschichtsschreiber des zwanzigsten Jahrhunderts von modernen Herbartianern erzählen, wie sie sich bemühten, in ihren unreifen Zöglingen der Volksschule einen geschlossenen Gedankenkreis zu entwickeln, in ihnen für alle Dinge und alle Seiten der Dinge „ein g l e i c h s c h w e b e n d e s Interesse" auszubilden, oder von den unzähligen Pestalozzianern, die, obwohl sie den Namen Pestalozzi mit einer Ehrfurcht in den Mund nehmen wie der Muselmann den Namen Mohammed, an B i l d e r n a l l e r A r t innerhalb der vier nackten Wände des Schulzimmers sogenannten Anschau-

ungsunterricht trieben und ihre Schüler, noch ehe sie recht sprechen konnten, an der deutschen Grammatik jahraus jahrein die sonderbarsten Turnübungen machen ließen. Passow und Maupertuis hatten wenigstens den sehr gewichtigen Grund für sich, daß sie nur an einem einzigen Unterrichtsgegenstand den Geist ihrer Zöglinge heranbilden wollten zur Höhe des klassischen Bildungsideales, und sie waren zweifellos tief durchdrungen von der Überzeugung, daß die Schönheit dieser Sprachen und die Fülle der in ihnen niedergelegten Gedanken sich widerspiegeln werde in der Schönheit und Kraft der durch sie erzogenen Bürger. Auch hatten sie die eine Entschuldigung für sich, daß das weite Gebiet der Pädagogik zu ihren Zeiten noch nicht entfernt so bebaut war wie heute. Wir modernen Pharisäer aber, die wir mit dieser Entschuldigung nicht mehr rechnen dürfen, haben an die Stelle des einen Gerätes der Geistesgymnastik deren vielleicht ein Dutzend gesetzt, ja, wenn wir auf die Mittelschulen hinübergehen, bisweilen mehr als zwei Dutzend. Denn inzwischen sind über hundert bis hundertfünfzig Jahre verflossen, und wie der Bildungsinhalt in der Zwischenzeit ein anderer geworden ist, so hat sich auch das Ideal vom allgemein gebildeten Menschen geändert, wenigstens das Ideal, wie es in den Köpfen der Mehrzahl lebt. Noch kenne ich keine höhere Schule, die nicht neben der Muttersprache noch mindestens zwei moderne und vielfach auch zwei alte Sprachen obligatorisch pflegt, die nicht mit Landesgeschichte, deutscher Geschichte, Weltgeschichte, politischer, physikalischer, mathematischer Geographie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie, Chemie, Physik, Algebra, Geometrie, Stereometrie, Trigonometrie, Religion und Religionsgeschichte das Gedächtnis eines jeden Zöglings vollzustopfen ehrlich sich bemüht, ja es gibt viele Schulen, die auch darüber noch hinausgehen.[3]) „Der gebildete Mensch" muß eben in allen Wissensgebieten und Wissensschätzen, welche die menschliche Kultur im Laufe von sechs-

tausend Jahren aufgespeichert hat, zu Hause sein und nicht etwa der alte, reife, im harten Leben geschulte Mann, nein, bereits der kaum den kurzen Hosen entwachsene Knabe. Erst wer überall beschlagen ist, wessen Gedächtnis auf jede Frage reagiert, wie die elektrische Klingel auf jeden Druck am Knopfe, bekommt das „Reifezeugnis". Man könnte beinahe das Gefühl haben, als ob es bei den Chinesen doch etwas besser eingerichtet wäre, wenn es nämlich wahr ist, daß das letzte Mandarinenexamen erst mit dem siebzigsten Lebensjahre in diesem Lande gemacht wird; denn dann wäre wenigstens dem jungen Manne die nötige Zeit gegönnt, seine Bildung zu „komplettieren".

Unsere Volksschulen sind inzwischen ein verkleinertes Spiegelbild der Mittelschulen geworden, und obwohl uns allen herzlich bange ist bei dieser Wissensmast, so klopfen doch schon neue Unterrichtsgegenstände auch an die Pforten dieser Schule, ja, sie haben sie schon geöffnet und sehen sich nach einem Plätzchen um, wo sie sich neben ihren Kameraden erst niedersetzen und dann breitmachen können.[4]) Wohl wenig Menschen im Deutschen Reiche haben ein klares Bild von den Erfolgen unserer unter tausend Mühen und Sorgen ungezählter, wackerer Lehrer aufgewendeten Bildungsarbeit. Bei uns in Bayern, wo auf die siebenjährige Werktagschulpflicht eine dreijährige, wöchentlich zweieinhalbstündige Sonntagschulpflicht und auf die Entlassungsprüfung aus der Werktagschule eine obligatorische Entlassungsprüfung aus der Sonntagschule folgt, haben wir einen solchen Einblick. Er ist, was den Wissensinhalt betrifft, geradezu niederschmetternd. Die mit Wissensstoffen schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erscheinen bei der Revision am Ende des sechzehnten Lebensjahres wie blank polierte hohle Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und drei Jahre Wind und Wetter des praktischen Lebens genügten, sie zu zerstören. Als ich vor siebzehn Jahren zum ersten Male bei

den Entlassungsprüfungen diesen grellen Gegensatz zwischen den Ergebnissen beider Schulen bemerkte, als ich sah, wie die Lehrkräfte mit Schmerz und Wehmut nach den verschwundenen Früchten ihrer Lebensarbeit suchten, da wußte ich bestimmt, daß unsere auf möglichst vielseitige Bildung, oder besser gesagt, auf möglichst reichhaltiges Wissen gerichtete Volksschularbeit eine Danaidenarbeit war. Es wurde mein fester Vorsatz, darin in meinem kleinen Bereiche Wandel zu schaffen. Wie schwer dies aber ist, das wissen all die Hunderte, die von gleicher Überzeugung erfüllt, mit mir die nämlichen Wege zu gehen versuchen, das wissen alle, die da beobachten, wie gerade die größten und ernstesten Geister aller Zeiten und Nationen längst schon den richtigen Weg aller Bildung gewiesen haben, aber bis heute noch nicht durchgedrungen sind. Es ist um so schwerer, als wir alle selbst in dieser Dressur aufgewachsen sind, als wir uns alle selbst erst von liebgewordenen Ideen losreißen müssen, und als die praktische Durchführung vernünftiger Bildungsgänge in unserem modernen Staate mit seinen mannigfachen gewaltigen Aufgaben für lange Zeit hinaus noch auf recht beschränkte Mittel angewiesen sein wird.

Was hat uns auf die heutigen Bahnen gebracht? Wir dürfen sagen, die beste Absicht, der lauterste Wille und im großen und ganzen eine richtige Idee, die Idee nämlich, daß das Glück und die Wohlfahrt des einzelnen wie der Nation in einer möglichst tiefgehenden, intellektuellen, moralischen und technischen Ausbildung besteht. Wer aber ist gebildet? Schon bei dieser Frage stehen wir am Scheidewege. Daß Kenntnis und Wissen allein nicht mit Bildung verwechselt werden dürfen, braucht an dieser Stelle nicht betont zu werden. In „Ut mine Stromtid" wird, um ein Beispiel Paulsens wiederzugeben, der einfache Landwirt Hawermann einem jeden zweifellos den Eindruck eines gebildeten Mannes machen, im Gegensatz zu den Söhnen und Töchtern des Kammerherrn. Irgendwo habe ich

bildungsschulen, teilnahmslos lassen sie die Wortbelehrung über sich ergehen, teilnahmslos werden sie den gemeinsamen Bestrebungen ihrer Mitbürger gegenüberstehen, außer wenn ihnen Apostel das Land der Zukunft zeigen, wo ewig die Bäche von Milch und Honig fließen.

Wahrlich, das Notwendigste, was wir hier tun müssen, ist, Schuleinrichtungen zu schaffen, in denen jeder den Segen ernster Arbeit an sich erfahren lernt. Nicht zum wenigsten aus diesem Grunde habe ich selbst mit allen Fortbildungsschulen Werkstätten zu verbinden gesucht, selbst mit jenen, die nur junge Leute der ungelernten Berufe umfassen. Wenn einst die Menschen einsehen werden, was es heißt, die Jugend mitten durch die Arbeitsfreude hindurchzuführen, wenn sie alle begreifen werden, daß man keinen erziehen kann außerhalb der Arbeit, daß alle intellektuelle wie moralische Belehrung nur am arbeitsfrohen Menschen wirkt, dann werden wir vielleicht ein Reichsgesetz erhalten, wonach jeder Knabe und jedes Mädchen vor seinem vollendeten 18. Lebensjahre irgendeinen Beruf gelernt haben muß, sofern sie nicht höheren Studien obliegen. Man fürchte nicht, daß durch solche Einrichtungen an unseren Volks- und Fortbildungsschulen die Pflege der alten Kulturwerkzeuge, des Lesens, Schreibens und Rechnens, zu kurz kommen müsse. Im Gegenteil; stellen wir sie in den Dienst der Freude an praktischer Arbeit, so werden sie von den Massen mit größerer Sicherheit und Selbständigkeit gebraucht werden als heute, wo sie losgetrennt von den natürlichen Neigungen der meisten Schüler nur so lange gehandhabt werden, als der Zwang der Schule auf ihnen ruht. Jede Arbeit, die unsere Knaben und Mädchen lebhaft ergreift, treibt sie von selbst dazu, nach Mitteln zu suchen, die diese Arbeit fördern helfen. Unsere wichtigste Sorge wird dann sein, die Bibliotheken einzurichten, die im Dienste dieser Arbeit stehen.

Der erste Schritt also, den unsere Schulorganisationen zu unternehmen haben, ist, unsere Buchschulen in Schulen praktischer Arbeit umzuwandeln, indem wir überall da, wo es der Lehrgegenstand gestattet, den heutigen Buchbetrieb durch Arbeitsbetrieb ersetzen. Daß dieser Schritt ohne allzu hohe Kosten gemacht werden kann, zeigen die Organisationen der oberen Klassen der Volksschule und der gesamten Fortbildungsschule in München (vgl. die einschlägigen Aufsätze dieses Buches).

Aber dem ersten Schritt muß noch ein zweiter folgen: die Umwandlung der persönlichen Arbeitslust in gemeinsame Schaffensfreude, oder mit Rücksicht auf die Schulorganisation ausgedrückt: die Umwandlung unserer Schulen in Arbeitsgemeinschaften. Dazu bieten sich, namentlich wenn unsere Erziehungstätigkeit nicht vom Mißtrauen, sondern vom Vertrauen auf die Jugend geleitet wird, verschiedene Möglichkeiten, die ich vor allem in meiner Schrift über „die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend" einer näheren Betrachtung unterzogen habe. (Vgl. auch die Festrede bei der Pestalozzifeier in Zürich 1908 und den Vortrag vom 9. deutschen Fortbildungsschultag 1906 in München, beide abgedruckt in dieser Sammlung.)

Ist dann in den Schulen einmal die gemeinsame Arbeitslust erwacht, ist durch sie der zunächst egoistisch gerichtete Wille zur Arbeit für den Dienst in der Gemeinschaft umgebogen, ist der Geist der Unterordnung, der Verantwortlichkeit, der Hilfsbereitschaft aufgegangen, dann ist der dritte Schritt zu machen, die Tugenden der Gewohnheit in Tugenden der Einsicht umzuwandeln durch den staatsbürgerlichen Unterricht.

Wie dieser Unterricht aufzufassen ist, wie er sich in den Schulorganismus einzugliedern und welche Methoden er zu gehen hat, hängt von den Zwecken und Zielen der Schule ab. Nur die

Volksschule muß mangels geistiger Reife der Schüler von ihm absehen (vgl. auch den Aufsatz „Ausbau der Volksschule“ in dieser Sammlung). Dagegen bieten sich, wie ich wiederholt gezeigt habe, mannigfache Möglichkeiten zu seiner Durchführung in allen Fortbildungs-, Fach- und Kunstgewerbeschulen, in allen höheren Schulen und nicht zum wenigsten in der letzten, allen Bürgern des Deutschen Reiches gemeinsamen Schule, der Schule des Militärdienstes, die noch lange nicht genug für staatsbürgerliche Erziehung ausgenützt ist.

Der vierte und letzte Schritt ist endlich die Einführung der Bürger in die Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten sowohl durch die öffentlichen Kommune-, Distrikts- und Kreisverbände als durch anderweitige Institutionen wie Handels-, Landwirtschafts-, Handwerker- und Arbeiterkammern, und besonders durch Bildung und Erweiterung der öffentlichen Schul- und Erziehungs-, Fürsorge- und Wohlfahrtsbehörden aller Art. Der moderne Verfassungsstaat hat allerdings diesen Schritt längst getan. Aber er hat ihn getan ohne die drei vorausgehenden Schritte und daher auch der verhältnismäßig geringe Einfluß dieser Einrichtungen auf die Weiterbildung des staatsbürgerlichen Charakters; daher immer wieder der Durchbruch der Interessen- und Parteiwirtschaft nach dem Muster der Parlamente und damit natürlich die geringe Widerstandsfähigkeit dieser unteren Verwaltungs- und Wohlfahrtsbehörden gegen die psychologisch ganz begreiflichen immer wiederkehrenden Gelüste der Staatsallmacht, die gewährte Autonomie lieber schrittweise zu beschränken als mit wachsender Reife der Bürger zu erweitern.

Alle diese Krankheitserscheinungen würden zwar nie ganz verschwinden, aber wesentlich gebessert werden, würde der Staat in allen seinen Verwaltungsmaßnahmen das letzte Ziel aller öffentlichen Erziehung mehr im Auge behalten, nämlich den zukünftigen Staatsbürger, würde er sich verstehen, in seinen

Schulorganisationen vor allem die drei ersten Schritte zu machen. Heute ist er noch nicht recht geneigt, die nötigen Opfer hierfür zu bringen. Aber vielleicht zwingen den modernen Staat die zentrifugalen Kräfte dazu, ehe es zu spät ist.

In allen Kulturländern, vor allem den germanischen und angelsächsischen, drängt es nach Licht und Klarheit über die neue Richtung, die wir einzuschlagen haben. Gegen die Bedeutung der fundamentalen Frage: Können die Schulorganisationen aller Art in den Dienst der Erziehung zum Volke gestellt werden?, sind die ganzen übrigen Schulstreitigkeiten in Deutschland, England und Amerika, die Monopol- und Berechtigungsfragen, der Streit um den höheren Wert humanistischer oder realistischer Unterrichtsfächer, um den Bildungswert von Latein und Griechisch im Vergleich zu Naturwissenschaften und Mathematik, Englisch und Französisch, eine wahre Kleinigkeit. Für mich ist diese Sorte von Fragen längst beantwortet. Der Bildungswert jeder wissenschaftlichen Beschäftigung hängt vor allem von der Begabung des einzelnen für diese Beschäftigung ab. Ist aber Begabung für eine bestimmte wissenschaftliche oder höhere technische Beschäftigungsart wirklich da, so kann jeder durch gründliche Schulung dieser seiner Begabung den höchsten Grad der Bildung erreichen. Die Hauptsache bleibt, daß man unsere Schulen nicht wie bisher vollstopft mit möglichst vielen Arten von Beschäftigungen, denen sich jeder Schüler ohne Rücksicht auf seine Begabung zu unterziehen hat. Viel wichtiger wäre es, die Lehrer der höheren Schulen stritten sich darüber: Wie können wir unseren Unterricht in den Dienst der Erziehung und Organisation zu gemeinsamer Schaffensfreude stellen? Dann würden sie von selbst auf Lösungen kommen, die ich schon wiederholt vorgeschlagen habe, und dabei das Erziehungspotential ihrer Schulen um ein beträchtliches erhöhen.

Ob nun aber wirklich die Wunden des modernen Staates sich schließen, wenn alle Schulorganisationen die Wege wandeln,

die hier gezeichnet sind, und wenn Staat und Gemeinde sich angelegen sein lassen, die Menschen auch nach der Schule zu Arbeitsorganisationen mit selbständigem Wirkungskreis im Dienste einer größeren Gemeinschaft zusammenzufassen, das kann man mit Bestimmtheit nicht voraussagen. Es wird viel darauf ankommen, wie bald die Staaten diese Aufgabe in die Hand nehmen, welche materielle Mittel ihnen, die noch so viele andere Aufgaben des äußeren und inneren Schutzes, der geistigen und leiblichen Wohlfahrtspflege zu lösen haben, zur Verfügung stehen, wie entschlossen sie die Arbeit in Angriff nehmen und vor allem, mit welchem Geist und mit welcher Bildung sie die Träger der Erziehungsgewalten, Lehrer wie Schulaufsichtsbeamte, zu erfüllen imstande sind. Auch kann die Schulerziehung nur den grundlegenden Teil der Arbeit leisten; sowohl außer- und innerpolitische als auch soziale und wirtschaftliche Verhältnisse (ich denke nur an das ungemein wichtige Wohnungsproblem) können dieser Arbeit erheblichen Eintrag tun und ihre so notwendige Fortsetzung außerhalb und nach der Schule verhindern.

Das eine aber steht unbedingt fest: Jeder, auch der kleinste Schritt in der von mir gekennzeichneten Richtung bringt immer eine Gruppe von Menschen sich gegenseitig näher als bisher, lehrt sie dienen, helfen, Opfer bringen, lehrt die Gleichheit in freiwillige Unterordnung verwandeln, und tausend derartige Schritte tun das nämliche bei tausend Gruppen. Ebenso steht ein zweites unbedingt sicher: Jeder, auch der kleinste Schritt in der bezeichneten Richtung gewährt echtere Bildung, betont mehr das Übergewicht der Charakterschulung über die bloße Belehrung als die bisherigen Wege; denn er bringt dem einzelnen die Erfahrung der eigenen Arbeit, die auf den Charakter wirkt, und nicht bloß Bucherfahrung, die günstigenfalls nur das Wissen mehrt. Die Menschen und Staaten riskieren also nicht das Geringste, wenn sie die heutigen Bahnen des

Schulbetriebes verlassen und in die neuen Bahnen einlenken. Aber sie können möglicherweise das Höchste gewinnen, was ihnen das Schicksal bescheren kann, einen in sich fest geschlossenen Kulturstaat für lange, lange Zeit.

Nicht freilich für alle Zeiten! Die Staatsindividuen sind bisher entstanden und vergangen wie alle anderen Organismen auch, und es ist wenig Aussicht vorhanden, daß die modernen Staaten ein unbegrenztes Leben haben werden. Ja, auf dem internationalen Soziologenkongreß in London 1906 hat der Soziologe J. K. Kochanowski in einer Abhandlung „La foule et ses meneurs" mit großer Überzeugungskraft dargetan, daß die Lebensdauer aller Staaten ebenso notwendig eine zeitliche ist, wie die der einzelnen Individuen. Mag es so sein. Aber dann gibt es jedenfalls auch eine Makrobiotik für die Staaten, ebenso wie für die einzelnen Menschen; ja, ich meine, wir brauchen sie nicht einmal erst zu erfinden: Die Makrobiotik der Staatsindividuen besteht in der vom Glauben an sich selbst getragenen, mit ehrlichem Ernste gewollten Volkserziehung.

2. Berufs- oder Allgemeinbildung?

Zuerst veröffentlicht in der „Pädagogischen Reform“, 1904 Nr. 1.

Im zweiten Bande seines trefflichen Werkes „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ in dem Kapitel über griechisch-deutsche Nationalerziehung, erzählt Paulsen, daß Franz Passow, durch Goethes Vermittlung Professor in Weimar und später Professor an der Universität Breslau, am Anfang des vorigen Jahrhunderts zur Hebung der Bildung allen Ernstes verlangt hat, es soll jeder Deutsche, vom Taglöhner bis zum Königssohn, Griechisch lernen. Dies erinnerte mich an den Vorschlag Maupertuis', der um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts Präsident der Berliner Akademie war: man solle in Deutschland eine Stadt gründen, in der ausschließlich Latein gesprochen werde von jung und alt, von hoch und niedrig. Wir, die wir es in der Pädagogik so trefflich weit gebracht, die wir inzwischen in Pestalozzi den Apostel der Erziehung zur Selbsttätigkeit bekommen haben, wir lächeln über diese Verirrung. Aber wenn abermals ein Jahrhundert verflossen sein wird, so werden die Deutschen ebenso lächeln, wenn ihnen die Geschichtsschreiber des zwanzigsten Jahrhunderts von modernen Herbartianern erzählen, wie sie sich bemühten, in ihren unreifen Zöglingen der Volksschule einen geschlossenen Gedankenkreis zu entwickeln, in ihnen für alle Dinge und alle Seiten der Dinge „ein gleichschwebendes Interesse“ auszubilden, oder von den unzähligen Pestalozzianern, die, obwohl sie den Namen Pestalozzi mit einer Ehrfurcht in den Mund nehmen wie der Muselmann den Namen Mohammed, an Bildern aller Art innerhalb der vier nackten Wände des Schulzimmers sogenannten Anschau-

ungsunterricht trieben und ihre Schüler, noch ehe sie recht sprechen konnten, an der deutschen Grammatik jahraus jahrein die sonderbarsten Turnübungen machen ließen. Passow und Maupertuis hatten wenigstens den sehr gewichtigen Grund für sich, daß sie nur an einem einzigen Unterrichtsgegenstand den Geist ihrer Zöglinge heranbilden wollten zur Höhe des klassischen Bildungsideales, und sie waren zweifellos tief durchdrungen von der Überzeugung, daß die Schönheit dieser Sprachen und die Fülle der in ihnen niedergelegten Gedanken sich widerspiegeln werde in der Schönheit und Kraft der durch sie erzogenen Bürger. Auch hatten sie die eine Entschuldigung für sich, daß das weite Gebiet der Pädagogik zu ihren Zeiten noch nicht entfernt so bebaut war wie heute. Wir modernen Pharisäer aber, die wir mit dieser Entschuldigung nicht mehr rechnen dürfen, haben an die Stelle des einen Gerätes der Geistesgymnastik deren vielleicht ein Dutzend gesetzt, ja, wenn wir auf die Mittelschulen hinübergehen, bisweilen mehr als zwei Dutzend. Denn inzwischen sind über hundert bis hundertfünfzig Jahre verflossen, und wie der Bildungsinhalt in der Zwischenzeit ein anderer geworden ist, so hat sich auch das Ideal vom allgemein gebildeten Menschen geändert, wenigstens das Ideal, wie es in den Köpfen der Mehrzahl lebt. Noch kenne ich keine höhere Schule, die nicht neben der Muttersprache noch mindestens zwei moderne und vielfach auch zwei alte Sprachen obligatorisch pflegt, die nicht mit Landesgeschichte, deutscher Geschichte, Weltgeschichte, politischer, physikalischer, mathematischer Geographie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie, Chemie, Physik, Algebra, Geometrie, Stereometrie, Trigonometrie, Religion und Religionsgeschichte das Gedächtnis eines jeden Zöglings vollzustopfen ehrlich sich bemüht, ja es gibt viele Schulen, die auch darüber noch hinausgehen.[3]) „Der gebildete Mensch“ muß eben in allen Wissensgebieten und Wissensschätzen, welche die menschliche Kultur im Laufe von sechs-

den Entlassungsprüfungen diesen grellen Gegensatz zwischen den Ergebnissen beider Schulen bemerkte, als ich sah, wie die Lehrkräfte mit Schmerz und Wehmut nach den verschwundenen Früchten ihrer Lebensarbeit suchten, da wußte ich bestimmt, daß unsere auf möglichst vielseitige Bildung, oder besser gesagt, auf möglichst reichhaltiges Wissen gerichtete Volksschularbeit eine Danaidenarbeit war. Es wurde mein fester Vorsatz, darin in meinem kleinen Bereiche Wandel zu schaffen. Wie schwer dies aber ist, das wissen all die Hunderte, die von gleicher Überzeugung erfüllt, mit mir die nämlichen Wege zu gehen versuchen, das wissen alle, die da beobachten, wie gerade die größten und ernstesten Geister aller Zeiten und Nationen längst schon den richtigen Weg aller Bildung gewiesen haben, aber bis heute noch nicht durchgedrungen sind. Es ist um so schwerer, als wir alle selbst in dieser Dressur aufgewachsen sind, als wir uns alle selbst erst von liebgewordenen Ideen losreißen müssen, und als die praktische Durchführung vernünftiger Bildungsgänge in unserem modernen Staate mit seinen mannigfachen gewaltigen Aufgaben für lange Zeit hinaus noch auf recht beschränkte Mittel angewiesen sein wird.

Was hat uns auf die heutigen Bahnen gebracht? Wir dürfen sagen, die beste Absicht, der lauterste Wille und im großen und ganzen eine richtige Idee, die Idee nämlich, daß das Glück und die Wohlfahrt des einzelnen wie der Nation in einer möglichst tiefgehenden, intellektuellen, moralischen und technischen Ausbildung besteht. Wer aber ist gebildet? Schon bei dieser Frage stehen wir am Scheidewege. Daß Kenntnis und Wissen allein nicht mit Bildung verwechselt werden dürfen, braucht an dieser Stelle nicht betont zu werden. In „Ut mine Stromtid“ wird, um ein Beispiel Paulsens wiederzugeben, der einfache Landwirt Hawermann einem jeden zweifellos den Eindruck eines gebildeten Mannes machen, im Gegensatz zu den Söhnen und Töchtern des Kammerherrn. Irgendwo habe ich

einmal die paradoxe Definition gelesen, die aber doch dem Kern der Sache nahe kommt: Bildung ist jene Gestalt der Seele, die übrigbleiben würde, wenn der Mensch die Kenntnisse vergäße, durch welche seine Seele ihre Gestalt erhielt. Bildung ist nichts weiter als Formgebung, und zwar von innen heraus. Das Ziel dieser Formgebung ist der ganze Mensch, der Mensch, wie er in der Idee der jeweiligen Nationen und Zeiten in der Vollendung seines ganzen Wesens gedacht wird.

Die Griechen hatten bekanntlich in dem ἄνθρωπος καλὸς καὶ ἀγαθός einen solchen ganzen Menschen aufgestellt. Es führt uns aber sofort einen Schritt weiter, wenn wir erfahren, was sie darunter eigentlich verstanden haben. Leopold Schmidt gibt in seiner „Ethik der alten Griechen" ein Beispiel.[5]) Im Ökonomikos läßt nämlich Xenophon den Sokrates einen gewissen Ischomachos aufsuchen, den die übereinstimmende Ansicht aller als ein Mann von „Kalokagathie" bezeichnet. Er findet einen wohlhabenden Ackerbürger, der sein Hauswesen sorgfältig in Ordnung hält, seine Gattin und Sklaven liebreich und einsichtsvoll behandelt, seinem Besitz die allerbeste Anwendung zu religiösen, staatlichen und humanen Zwecken gibt, sein tägliches Leben unablässig benutzt, um sich für die Erfüllung seiner kriegerischen und politischen Pflichten auszubilden, außerdem einen vorzüglichen Wert darauf legt, sich durch Spazierritte und sonstige Bewegung gesund zu erhalten.

Wie die Griechen in ihrem Kaloskagathos, so haben die Engländer in ihrem Gentleman einen Namen für den Typus eines gebildeten ganzen Menschen. Was man sich darunter vorzustellen hat, dürfte vielleicht der bekannte englische Naturforscher Thomas Henry Huxley, Mitglied der Kgl. Kommission für Förderung des wissenschaftlichen Unterrichts in einer Ansprache, die er im Jahre 1868 an Arbeiter hielt, trefflich ausgedrückt haben. Er sagte: „Jener junge Mann hat eine vortreffliche Erziehung genossen, der in seiner Jugend

so geleitet wurde, daß sein Körper der stets bereite Sklave seines Willens ist und leicht und gern jede Arbeit vollbringt, deren er als Mechanismus fähig ist, dessen Verstand eine klare, kühle, logische Maschine ist, gleich stark in allen ihren Teilen und gleichmäßig in der Vollbringung ihrer Arbeit, jederzeit bereit, wie eine Maschine jederlei Art der Tätigkeit zu vollbringen, mag sie körperlich oder geistig sein, der eine feste Kenntnis der großen fundamentalen Wahrheiten der Natur und der Gesetze, nach denen sie schafft, sich erworben hat, ein Mann, der, wenn auch kein Athlet, doch voll Leben und Feuer ist, dessen Leidenschaften aber durch einen kräftigen Willen im Zaume gehalten werden, dessen Wille sich nach einem feinfühligen Gewissen richtet, der gelernt hat, in der Natur und Kunst alles Schöne zu verstehen, alles Gemeine zu hassen und andere zu achten, wie sich selbst."[6])

Das Gemeinsame beider Anschauungen über den wahrhaft gebildeten Menschen springt in die Augen bei aller Verschiedenheit der Darstellung. Nur ist beim Griechen manches stillschweigend Voraussetzung, was der Engländer scharf formuliert. Was beide scheinbar oder wirklich unterscheidet, ist, abgesehen von der im Ökonomikos betonten Wohlhabenheit, die allerdings auch im englischen Begriff „Gentleman", nicht aber bei Huxley zum Ausdruck gebracht ist und auch eine conditio sine qua non nicht bedeutet, die Beziehung der Bildung zum Vaterlande, zu den übrigen Gliedern und Einrichtungen des eigenen Volkes. Vielleicht ist aber bei einem Engländer diese Beziehung zum Vaterlande so selbstverständlich, daß er sie in seiner Definition der vornehmen Erziehung nicht zu berühren brauchte. Wie dem auch sei, bei Huxley kommt nur das Bildungsideal zum Menschen überhaupt zum Ausdruck, gerade wie bei Schiller in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen, ein Ideal, dem sich Kant und Goethe angeschlossen haben.[7]) Bei Xenophon aber ist das Bildungs-

ideal nicht die reine Menschlichkeit an sich, sondern der griechische Mensch, der mit seinem ganzen geistigen, sittlichen, körperlichen Leben auf dem Boden seines Volkes und seines Berufes steht. Hier scheint mir der springende Punkt der ganzen Frage zu liegen, der Punkt, wo vor allem eine Einigung stattfinden muß, wenn die ungezählten wackeren und einsichtsvollen Männer, die heute in Bildungsfragen streiten, sich einigen sollen.

Das Bild vom ganzen Menschen ist eine Abstraktion, geformt aus der Anschauung einer Zeit und eines Volkes. Alle Beziehungen, die der einzelne zu seinem Volk und den Anschauungen seines Volkes hat oder haben soll, sind in das Bild mit eingewoben. Gewiß gibt es zahlreiche Besitztümer des Wissens und der Kunst, der Moral und der Religion, die vielen Kulturvölkern angehören; manche von ihnen werden dauerndes Eigentum der ganzen Menschheit für alle Zeiten bleiben. Darum wird man auch sagen können, daß einzelne Menschen, soweit sie Gelehrte, Künstler, Philosophen, Theologen sind, internationale Bedeutung haben, nach Form und Wert. Aber in ihrem Wesen als Menschen wurzeln sie in ihrer Zeit und ihrem Volke, und mögen sie in ihrer besonderen Art von aller Welt gefeiert werden, ihren vollen Wert und ihre volle Gestalt erhalten sie als Genossen eines Volkes, mit dem sie durch tausend und abertausend Fäden verbunden sind. Wenn wir vollends die Mittel in Betracht ziehen, die uns zur wahren Bildung des Menschen zur Verfügung stehen, so wurzeln sie erst recht in den geistigen und sittlichen Gütern des Volkes, dem der einzelne angehört, und es scheint mir ausgeschlossen, mit solchen nationalen Kräften eine höchste Bildung erzeugen zu können, die über der Nation steht.

Wenn wir nun darüber einig sind, daß der wahre Mensch ein nationales Produkt ist, und zwar sowohl in der Idee als

auch in der Wirklichkeit, daß die klare Tiefe seiner Einsicht und die Sicherheit seines Könnens, die zarte Empfänglichkeit seines Gemüts, die Festigkeit seines Willens und die bezähmte Kraft seiner physischen Natur vor allem in den Beziehungen zu seinen Volksgenossen zum Ausdruck kommen muß, so wird es möglich sein, daß wir in der Bildungsfrage jene Lösung finden, die den durchaus nicht innerlich begründeten Streit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung aufhebt, und die geeignet ist, unsere Bestrebungen nicht nur nach einem Punkte zu richten, sondern auch von vornherein in die gleichen Wege zu leiten. Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, als ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. Dabei kann, wie Goethe sagt, der geringste Mensch komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt.

Daß der einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht, Wille und Kraft üben und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Wege zur Bildung. Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung. Passows griechisch sprechender deutscher Bauer, der aus Unkenntnis seines Berufs oder aus Unfähigkeit seiner moralischen Kraft seinen Hof zugrunde richtet, würde trotz seiner Kenntnis von Homer und Sophokles einen jämmerlichen Eindruck auf uns machen. Bleibt nun allerdings die Erziehung des Menschen bei der Erziehung zum Berufe stehen, oder richtiger ausgedrückt, wird sie in der heute gebräuchlichen Weise ausgeführt, die sie geradezu künstlich isoliert, so entstehen freilich keine Menschen, sondern einseitige Banausen. Aber der Irrtum in der heutigen Berufserziehung liegt darin, daß man sie auf die reine Technik beschränkt, und daß man gänzlich übersehen hat, daß kein Beruf losgelöst

von allen andern existiert. Indem man die tausend und abertausend sichtbaren und unsichtbaren Fäden, mit denen alle Berufe und Berufsinteressen zusammenhängen, ignorierte, schädigte man nicht bloß die wahre Bildung des Menschen, sondern auch die Berufsbildung selbst. Schon diese Erwägungen allein müssen uns schließlich dazu führen, was wir auch vom Standpunkt der Menschenbildung verlangen, mit der Erziehung für die Berufsaufgaben jene Erziehung zu verbinden, die den einzelnen befähigt, auch die Aufgaben des Ganzen, dem er angehört, zu würdigen und an ihnen nach Maßgabe des Platzes, an dem er steht, sich zu beteiligen; ja dieser Teil unseres Erziehungsproblemes muß nicht nur mit dem ersten verbunden, er kann sogar nur durch ihn in richtiger Weise gelöst werden.

Niemand war tiefer überzeugt von der Richtigkeit dieser Anschauungen, als jener Mann, den wir Deutsche als den Typus des wahren Menschen ansehen, den wir als den Inbegriff der personifizierten Bildung betrachten, als Goethe. In seinen Dramen, in seinen Romanen, in seinen Sprüchen in Poesie und Prosa, überall finden wir Belege hierfür. Den prägnantesten Ausspruch haben wir in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Kurz bevor Wilhelm in die pädagogische Provinz aufzubrechen gesonnen ist, bekennt sich der alte Freund, bei dem er einige Tage verweilt hat, zu einigen Maximen, die aller Erziehung zugrunde liegen sollen, zu eben jenen, die wir dann später als einen Teil der Grundsätze in der pädagogischen Provinz wiedererkennen. „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst", läßt Goethe den Alten sagen, „muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen. Da, wo ich Sie hinweise, hat man alle Tätigkeit gesondert. Geprüft werden die Zöglinge auf jedem Schritt; dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt,

ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzu gefällig, abirren mag." In seinen Sprüchen in Prosa bekennt sich Goethe zu den gleichen Anschauungen, beispielsweise da, wo er auf die Frage, welche Erziehungsart für die beste zu halten ist, antwortet: „Die der Hydrioten," weil sie als Insulaner und Seefahrer ihre Knaben gleich mit zu Schiffe nehmen und sie im Dienste herankrabbeln lassen. Allgemein bekannt ist die Äußerung in Goethes Götz von Berlichingen, worin er Gottfried seine Mißachtung über eine auf nicht praktischem Wege gewonnene Bildung in geradezu erheiternder Weise ausdrücken läßt. Auf den Bericht seines Sohnes Karl, er habe in der Abwesenheit seines Vaters viel gelernt, fragt der Vater: „Ei, was wird das sein?" Karl antwortet (wie wir es in unsern Schulen treffen können): „Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt, gehört seit zweihundert Jahren den Herren von Berlichingen erbeigentümlich zu." Als aber darauf sein Vater fragt: „Kennst du den Herrn von Berlichingen?" sieht Karl seinen Vater starr und verwundert an, so daß Gottfried zu sich sagt: „Er kennt wohl vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht," und meint dann, als auf seine neue Frage, wem Jaxthausen gehöre, wieder das alte gelernte Sprüchlein erfolgt: „So erziehen die Weiber ihre Kinder; ich kannte alle Pfade, Wege und Furten, ehe ich wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß."

In allen diesen Äußerungen, die sich noch leicht vermehren ließen, erkennt man unzweifelhaft, daß auch nach Goethes Anschauung der Weg zur wahren Bildung nur über die praktische Arbeit, oder besser gesagt, über die Berufsbildung hinweggehen kann, und wenn wir Goethes Jugendleben in Dichtung und Wahrheit verfolgen, wenn wir sehen, wie gerade bei

2. Berufs- oder Allgemeinbildung?

Zuerst veröffentlicht in der „Pädagogischen Reform", 1904 Nr. 1.

Im zweiten Bande seines trefflichen Werkes „Geschichte des gelehrten Unterrichts" in dem Kapitel über griechisch-deutsche Nationalerziehung, erzählt Paulsen, daß Franz Passow, durch Goethes Vermittlung Professor in Weimar und später Professor an der Universität Breslau, am Anfang des vorigen Jahrhunderts zur Hebung der Bildung allen Ernstes verlangt hat, es soll jeder Deutsche, vom Taglöhner bis zum Königssohn, Griechisch lernen. Dies erinnerte mich an den Vorschlag Maupertuis', der um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts Präsident der Berliner Akademie war: man solle in Deutschland eine Stadt gründen, in der ausschließlich Latein gesprochen werde von jung und alt, von hoch und niedrig. Wir, die wir es in der Pädagogik so trefflich weit gebracht, die wir inzwischen in Pestalozzi den Apostel der Erziehung zur Selbsttätigkeit bekommen haben, wir lächeln über diese Verirrung. Aber wenn abermals ein Jahrhundert verflossen sein wird, so werden die Deutschen ebenso lächeln, wenn ihnen die Geschichtsschreiber des zwanzigsten Jahrhunderts von modernen Herbartianern erzählen, wie sie sich bemühten, in ihren unreifen Zöglingen der Volksschule einen geschlossenen Gedankenkreis zu entwickeln, in ihnen für alle Dinge und alle Seiten der Dinge „ein gleichschwebendes Interesse" auszubilden, oder von den unzähligen Pestalozzianern, die, obwohl sie den Namen Pestalozzi mit einer Ehrfurcht in den Mund nehmen wie der Muselmann den Namen Mohammed, an Bildern aller Art innerhalb der vier nackten Wände des Schulzimmers sogenannten Anschau-

ungsunterricht trieben und ihre Schüler, noch ehe sie recht sprechen konnten, an der deutschen Grammatik jahraus jahrein die sonderbarsten Turnübungen machen ließen. Passow und Maupertuis hatten wenigstens den sehr gewichtigen Grund für sich, daß sie nur an einem einzigen Unterrichtsgegenstand den Geist ihrer Zöglinge heranbilden wollten zur Höhe des klassischen Bildungsideales, und sie waren zweifellos tief durchdrungen von der Überzeugung, daß die Schönheit dieser Sprachen und die Fülle der in ihnen niedergelegten Gedanken sich widerspiegeln werde in der Schönheit und Kraft der durch sie erzogenen Bürger. Auch hatten sie die eine Entschuldigung für sich, daß das weite Gebiet der Pädagogik zu ihren Zeiten noch nicht entfernt so bebaut war wie heute. Wir modernen Pharisäer aber, die wir mit dieser Entschuldigung nicht mehr rechnen dürfen, haben an die Stelle des einen Gerätes der Geistesgymnastik deren vielleicht ein Dutzend gesetzt, ja, wenn wir auf die Mittelschulen hinübergehen, bisweilen mehr als zwei Dutzend. Denn inzwischen sind über hundert bis hundertfünfzig Jahre verflossen, und wie der Bildungsinhalt in der Zwischenzeit ein anderer geworden ist, so hat sich auch das Ideal vom allgemein gebildeten Menschen geändert, wenigstens das Ideal, wie es in den Köpfen der Mehrzahl lebt. Noch kenne ich keine höhere Schule, die nicht neben der Muttersprache noch mindestens zwei moderne und vielfach auch zwei alte Sprachen obligatorisch pflegt, die nicht mit Landesgeschichte, deutscher Geschichte, Weltgeschichte, politischer, physikalischer, mathematischer Geographie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie, Chemie, Physik, Algebra, Geometrie, Stereometrie, Trigonometrie, Religion und Religionsgeschichte das Gedächtnis eines jeden Zöglings vollzustopfen ehrlich sich bemüht, ja es gibt viele Schulen, die auch darüber noch hinausgehen.[3]) „Der gebildete Mensch“ muß eben in allen Wissensgebieten und Wissensschätzen, welche die menschliche Kultur im Laufe von sechs-

tausend Jahren aufgespeichert hat, zu Hause sein und nicht etwa der alte, reife, im harten Leben geschulte Mann, nein, bereits der kaum den kurzen Hosen entwachsene Knabe. Erst wer überall beschlagen ist, wessen Gedächtnis auf jede Frage reagiert, wie die elektrische Klingel auf jeden Druck am Knopfe, bekommt das „Reifezeugnis". Man könnte beinahe das Gefühl haben, als ob es bei den Chinesen doch etwas besser eingerichtet wäre, wenn es nämlich wahr ist, daß das letzte Mandarinenexamen erst mit dem siebzigsten Lebensjahre in diesem Lande gemacht wird; denn dann wäre wenigstens dem jungen Manne die nötige Zeit gegönnt, seine Bildung zu „komplettieren".

Unsere Volksschulen sind inzwischen ein verkleinertes Spiegelbild der Mittelschulen geworden, und obwohl uns allen herzlich bange ist bei dieser Wissensmast, so klopfen doch schon neue Unterrichtsgegenstände auch an die Pforten dieser Schule, ja, sie haben sie schon geöffnet und sehen sich nach einem Plätzchen um, wo sie sich neben ihren Kameraden erst niedersetzen und dann breitmachen können.[4]) Wohl wenig Menschen im Deutschen Reiche haben ein klares Bild von den Erfolgen unserer unter tausend Mühen und Sorgen ungezählter, wackerer Lehrer aufgewendeten Bildungsarbeit. Bei uns in Bayern, wo auf die siebenjährige Werktagschulpflicht eine dreijährige, wöchentlich zweieinhalbstündige Sonntagschulpflicht und auf die Entlassungsprüfung aus der Werktagschule eine obligatorische Entlassungsprüfung aus der Sonntagschule folgt, haben wir einen solchen Einblick. Er ist, was den Wissensinhalt betrifft, geradezu niederschmetternd. Die mit Wissensstoffen schön patinierten dreizehnjährigen Kinderköpfe erscheinen bei der Revision am Ende des sechzehnten Lebensjahres wie blank polierte hohle Kupferkessel. Die Patina war eine unechte, und drei Jahre Wind und Wetter des praktischen Lebens genügten, sie zu zerstören. Als ich vor siebzehn Jahren zum ersten Male bei

den Entlassungsprüfungen diesen grellen Gegensatz zwischen den Ergebnissen beider Schulen bemerkte, als ich sah, wie die Lehrkräfte mit Schmerz und Wehmut nach den verschwundenen Früchten ihrer Lebensarbeit suchten, da wußte ich bestimmt, daß unsere auf möglichst vielseitige Bildung, oder besser gesagt, auf möglichst reichhaltiges Wissen gerichtete Volksschularbeit eine Danaidenarbeit war. Es wurde mein fester Vorsatz, darin in meinem kleinen Bereiche Wandel zu schaffen. Wie schwer dies aber ist, das wissen all die Hunderte, die von gleicher Überzeugung erfüllt, mit mir die nämlichen Wege zu gehen versuchen, das wissen alle, die da beobachten, wie gerade die größten und ernstesten Geister aller Zeiten und Nationen längst schon den richtigen Weg aller Bildung gewiesen haben, aber bis heute noch nicht durchgedrungen sind. Es ist um so schwerer, als wir alle selbst in dieser Dressur aufgewachsen sind, als wir uns alle selbst erst von liebgewordenen Ideen losreißen müssen, und als die praktische Durchführung vernünftiger Bildungsgänge in unserem modernen Staate mit seinen mannigfachen gewaltigen Aufgaben für lange Zeit hinaus noch auf recht beschränkte Mittel angewiesen sein wird.

Was hat uns auf die heutigen Bahnen gebracht? Wir dürfen sagen, die beste Absicht, der lauterste Wille und im großen und ganzen eine richtige Idee, die Idee nämlich, daß das Glück und die Wohlfahrt des einzelnen wie der Nation in einer möglichst tiefgehenden, intellektuellen, moralischen und technischen Ausbildung besteht. Wer aber ist gebildet? Schon bei dieser Frage stehen wir am Scheidewege. Daß Kenntnis und Wissen allein nicht mit Bildung verwechselt werden dürfen, braucht an dieser Stelle nicht betont zu werden. In „Ut mine Stromtid“ wird, um ein Beispiel Paulsens wiederzugeben, der einfache Landwirt Hawermann einem jeden zweifellos den Eindruck eines gebildeten Mannes machen, im Gegensatz zu den Söhnen und Töchtern des Kammerherrn. Irgendwo habe ich

einmal die paradoxe Definition gelesen, die aber doch dem Kern der Sache nahe kommt: Bildung ist jene Gestalt der Seele, die übrigbleiben würde, wenn der Mensch die Kenntnisse vergäße, durch welche seine Seele ihre Gestalt erhielt. Bildung ist nichts weiter als Formgebung, und zwar von innen heraus. Das Ziel dieser Formgebung ist der ganze Mensch, der Mensch, wie er in der Idee der jeweiligen Nationen und Zeiten in der Vollendung seines ganzen Wesens gedacht wird.

Die Griechen hatten bekanntlich in dem ἄνθρωπος καλὸς καὶ ἀγαθός einen solchen ganzen Menschen aufgestellt. Es führt uns aber sofort einen Schritt weiter, wenn wir erfahren, was sie darunter eigentlich verstanden haben. Leopold Schmidt gibt in seiner „Ethik der alten Griechen" ein Beispiel.[5]) Im Ökonomikos läßt nämlich Xenophon den Sokrates einen gewissen Ischomachos aufsuchen, den die übereinstimmende Ansicht aller als ein Mann von „Kalokagathie" bezeichnet. Er findet einen wohlhabenden Ackerbürger, der sein Hauswesen sorgfältig in Ordnung hält, seine Gattin und Sklaven liebreich und einsichtsvoll behandelt, seinem Besitz die allerbeste Anwendung zu religiösen, staatlichen und humanen Zwecken gibt, sein tägliches Leben unablässig benutzt, um sich für die Erfüllung seiner kriegerischen und politischen Pflichten auszubilden, außerdem einen vorzüglichen Wert darauf legt, sich durch Spazierritte und sonstige Bewegung gesund zu erhalten.

Wie die Griechen in ihrem Kaloskagathos, so haben die Engländer in ihrem Gentleman einen Namen für den Typus eines gebildeten ganzen Menschen. Was man sich darunter vorzustellen hat, dürfte vielleicht der bekannte englische Naturforscher Thomas Henry Huxley, Mitglied der Kgl. Kommission für Förderung des wissenschaftlichen Unterrichts in einer Ansprache, die er im Jahre 1868 an Arbeiter hielt, trefflich ausgedrückt haben. Er sagte: „Jener junge Mann hat eine vortreffliche Erziehung genossen, der in seiner Jugend

so geleitet wurde, daß sein Körper der stets bereite Sklave seines Willens ist und leicht und gern jede Arbeit vollbringt, deren er als Mechanismus fähig ist, dessen Verstand eine klare, kühle, logische Maschine ist, gleich stark in allen ihren Teilen und gleichmäßig in der Vollbringung ihrer Arbeit, jederzeit bereit, wie eine Maschine jederlei Art der Tätigkeit zu vollbringen, mag sie körperlich oder geistig sein, der eine feste Kenntnis der großen fundamentalen Wahrheiten der Natur und der Gesetze, nach denen sie schafft, sich erworben hat, ein Mann, der, wenn auch kein Athlet, doch voll Leben und Feuer ist, dessen Leidenschaften aber durch einen kräftigen Willen im Zaume gehalten werden, dessen Wille sich nach einem feinfühligen Gewissen richtet, der gelernt hat, in der Natur und Kunst alles Schöne zu verstehen, alles Gemeine zu hassen und andere zu achten, wie sich selbst."[6])

Das Gemeinsame beider Anschauungen über den wahrhaft gebildeten Menschen springt in die Augen bei aller Verschiedenheit der Darstellung. Nur ist beim Griechen manches stillschweigend Voraussetzung, was der Engländer scharf formuliert. Was beide scheinbar oder wirklich unterscheidet, ist, abgesehen von der im Ökonomikos betonten Wohlhabenheit, die allerdings auch im englischen Begriff „Gentleman", nicht aber bei Huxley zum Ausdruck gebracht ist und auch eine conditio sine qua non nicht bedeutet, die Beziehung der Bildung zum Vaterlande, zu den übrigen Gliedern und Einrichtungen des eigenen Volkes. Vielleicht ist aber bei einem Engländer diese Beziehung zum Vaterlande so selbstverständlich, daß er sie in seiner Definition der vornehmen Erziehung nicht zu berühren brauchte. Wie dem auch sei, bei Huxley kommt nur das Bildungsideal zum Menschen überhaupt zum Ausdruck, gerade wie bei Schiller in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen, ein Ideal, dem sich Kant und Goethe angeschlossen haben.[7]) Bei Xenophon aber ist das Bildungs-

ideal nicht die reine Menschlichkeit an sich, sondern der griechische Mensch, der mit seinem ganzen geistigen, sittlichen, körperlichen Leben auf dem Boden seines Volkes und seines Berufes steht. Hier scheint mir der springende Punkt der ganzen Frage zu liegen, der Punkt, wo vor allem eine Einigung stattfinden muß, wenn die ungezählten wackeren und einsichtsvollen Männer, die heute in Bildungsfragen streiten, sich einigen sollen.

Das Bild vom ganzen Menschen ist eine Abstraktion, geformt aus der Anschauung einer Zeit und eines Volkes. Alle Beziehungen, die der einzelne zu seinem Volk und den Anschauungen seines Volkes hat oder haben soll, sind in das Bild mit eingewoben. Gewiß gibt es zahlreiche Besitztümer des Wissens und der Kunst, der Moral und der Religion, die vielen Kulturvölkern angehören; manche von ihnen werden dauerndes Eigentum der ganzen Menschheit für alle Zeiten bleiben. Darum wird man auch sagen können, daß einzelne Menschen, soweit sie Gelehrte, Künstler, Philosophen, Theologen sind, internationale Bedeutung haben, nach Form und Wert. Aber in ihrem Wesen als Menschen wurzeln sie in ihrer Zeit und ihrem Volke, und mögen sie in ihrer besonderen Art von aller Welt gefeiert werden, ihren vollen Wert und ihre volle Gestalt erhalten sie als Genossen eines Volkes, mit dem sie durch tausend und abertausend Fäden verbunden sind. Wenn wir vollends die Mittel in Betracht ziehen, die uns zur wahren Bildung des Menschen zur Verfügung stehen, so wurzeln sie erst recht in den geistigen und sittlichen Gütern des Volkes, dem der einzelne angehört, und es scheint mir ausgeschlossen, mit solchen nationalen Kräften eine höchste Bildung erzeugen zu können, die über der Nation steht.

Wenn wir nun darüber einig sind, daß der wahre Mensch ein nationales Produkt ist, und zwar sowohl in der Idee als

auch in der Wirklichkeit, daß die klare Tiefe seiner Einsicht und die Sicherheit seines Könnens, die zarte Empfänglichkeit seines Gemüts, die Festigkeit seines Willens und die bezähmte Kraft seiner physischen Natur vor allem in den Beziehungen zu seinen Volksgenossen zum Ausdruck kommen muß, so wird es möglich sein, daß wir in der Bildungsfrage jene Lösung finden, die den durchaus nicht innerlich begründeten Streit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung aufhebt, und die geeignet ist, unsere Bestrebungen nicht nur nach einem Punkte zu richten, sondern auch von vornherein in die gleichen Wege zu leiten. Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, als ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. Dabei kann, wie Goethe sagt, der geringste Mensch komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt.

Daß der einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht, Wille und Kraft üben und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Wege zur Bildung. Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung. Passows griechisch sprechender deutscher Bauer, der aus Unkenntnis seines Berufs oder aus Unfähigkeit seiner moralischen Kraft seinen Hof zugrunde richtet, würde trotz seiner Kenntnis von Homer und Sophokles einen jämmerlichen Eindruck auf uns machen. Bleibt nun allerdings die Erziehung des Menschen bei der Erziehung zum Berufe stehen, oder richtiger ausgedrückt, wird sie in der heute gebräuchlichen Weise ausgeführt, die sie geradezu künstlich isoliert, so entstehen freilich keine Menschen, sondern einseitige Banausen. Aber der Irrtum in der heutigen Berufserziehung liegt darin, daß man sie auf die reine Technik beschränkt, und daß man gänzlich übersehen hat, daß kein Beruf losgelöst

von allen andern existiert. Indem man die tausend und abertausend sichtbaren und unsichtbaren Fäden, mit denen alle Berufe und Berufsinteressen zusammenhängen, ignorierte, schädigte man nicht bloß die wahre Bildung des Menschen, sondern auch die Berufsbildung selbst. Schon diese Erwägungen allein müssen uns schließlich dazu führen, was wir auch vom Standpunkt der Menschenbildung verlangen, mit der Erziehung für die Berufsaufgaben jene Erziehung zu verbinden, die den einzelnen befähigt, auch die Aufgaben des Ganzen, dem er angehört, zu würdigen und an ihnen nach Maßgabe des Platzes, an dem er steht, sich zu beteiligen; ja dieser Teil unseres Erziehungsproblemes muß nicht nur mit dem ersten verbunden, er kann sogar nur durch ihn in richtiger Weise gelöst werden.

Niemand war tiefer überzeugt von der Richtigkeit dieser Anschauungen, als jener Mann, den wir Deutsche als den Typus des wahren Menschen ansehen, den wir als den Inbegriff der personifizierten Bildung betrachten, als Goethe. In seinen Dramen, in seinen Romanen, in seinen Sprüchen in Poesie und Prosa, überall finden wir Belege hierfür. Den prägnantesten Ausspruch haben wir in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Kurz bevor Wilhelm in die pädagogische Provinz aufzubrechen gesonnen ist, bekennt sich der alte Freund, bei dem er einige Tage verweilt hat, zu einigen Maximen, die aller Erziehung zugrunde liegen sollen, zu eben jenen, die wir dann später als einen Teil der Grundsätze in der pädagogischen Provinz wiedererkennen. „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst", läßt Goethe den Alten sagen, „muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen. Da, wo ich Sie hinweise, hat man alle Tätigkeit gesondert. Geprüft werden die Zöglinge auf jedem Schritt; dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt,

ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzu gefällig, abirren mag." In seinen Sprüchen in Prosa bekennt sich Goethe zu den gleichen Anschauungen, beispielsweise da, wo er auf die Frage, welche Erziehungsart für die beste zu halten ist, antwortet: „Die der Hydrioten," weil sie als Insulaner und Seefahrer ihre Knaben gleich mit zu Schiffe nehmen und sie im Dienste herankrabbeln lassen. Allgemein bekannt ist die Äußerung in Goethes Götz von Berlichingen, worin er Gottfried seine Mißachtung über eine auf nicht praktischem Wege gewonnene Bildung in geradezu erheiternder Weise ausdrücken läßt. Auf den Bericht seines Sohnes Karl, er habe in der Abwesenheit seines Vaters viel gelernt, fragt der Vater: „Ei, was wird das sein?" Karl antwortet (wie wir es in unsern Schulen treffen können): „Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt, gehört seit zweihundert Jahren den Herren von Berlichingen erbeigentümlich zu." Als aber darauf sein Vater fragt: „Kennst du den Herrn von Berlichingen?" sieht Karl seinen Vater starr und verwundert an, so daß Gottfried zu sich sagt: „Er kennt wohl vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht," und meint dann, als auf seine neue Frage, wem Jaxthausen gehöre, wieder das alte gelernte Sprüchlein erfolgt: „So erziehen die Weiber ihre Kinder; ich kannte alle Pfade, Wege und Furten, ehe ich wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß."

In allen diesen Äußerungen, die sich noch leicht vermehren ließen, erkennt man unzweifelhaft, daß auch nach Goethes Anschauung der Weg zur wahren Bildung nur über die praktische Arbeit, oder besser gesagt, über die Berufsbildung hinweggehen kann, und wenn wir Goethes Jugendleben in Dichtung und Wahrheit verfolgen, wenn wir sehen, wie gerade bei

ihm nur dasjenige Form und Gestalt annahm und ihm selbst Form und Gestalt gab, was aus dem Leben heraus ihm direkt entgegentrat, wenn wir beobachten, wie er als ein anderer von seiner italienischen Reise zurückkehrte, so begreifen wir noch mehr, warum er das praktische Leben im Hinblick auf die Erziehung des Menschen so hoch bewertet. Das, was uns eben am wertvollsten ist am wahrhaft gebildeten Menschen, die Stärke, Kraft und Geschlossenheit des sittlichen Charakters, entwickelt sich zunächst nur beim wirklichen Handeln. Ja, auch unsere tiefsten Einsichten, unsere brauchbarsten, wertvollsten und vor allem dauerhaftesten Kenntnisse entspringen weit weniger aus Belehrung und Bücherstudium als vielmehr aus dem praktischen Leben, aus einer selbständigen produktiven Arbeit. Mögen sie zunächst auch nur sehr bescheiden und einfach sein, so sind es doch sie allein, die für alle Zeiten festwurzeln in unserem ganzen Wesen, die dann aus sich heraus nach der Breite und der Tiefe streben, wie der Bergahorn, der zwischen Felstrümmern seinen Boden gefunden hat, die also die Kraft besitzen, unser Wesen zu formen und künstlerisch zu gestalten, die einzig und allein zu dem führen können, was einst Wilhelm von Humboldt in seinen „Grenzen der Wirksamkeit des Staates" wollte, auch aus Bauern und Handwerkern Künstler zu bilden, das heißt, Menschen, die ihr Gewerbe um des Gewerbes willen lieben, es durch eigen gelenkte Kraft und eigene Erfindsamkeit verbessern und dadurch ihre intellektuellen Kräfte kultivieren, ihren Charakter veredeln, ihre Genüsse erhöhen. Die große Zahl der Ideen aber, die lediglich von außen zufliegen, haben, wenn sie nicht eine tiefere, aus praktischer Erfahrung zurückgelassene Empfindung vorfinden, mit der sie sich verschmelzen können, nicht die geringste bildende Kraft für unser Wesen.

Ach, wieviel tausendmal sind diese Dinge in anderer Form

und in anderem Zusammenhang gesagt worden, in allen Zungen, zu allen Zeiten, von ganz großen und ganz kleinen Geistern, von Dichtern, Philosophen, Staatsmännern und Erziehern! Sowie aber diese Lichtstrahlen auf das Medium der Wirklichkeit treffen, werden sie von ihm wie von einem phosphoreszierenden Körper umgewandelt, so daß man ihre alte Farbe und Leuchtkraft nicht wiederzuerkennen vermag.

Es sind zahlreiche Gründe, die diese Erscheinung begreiflich machen. Außer der falschen Vorstellung von Bildung überhaupt, die heute in ungezählten Köpfen vorhanden ist, erklärt sie sich auch aus der Schablonenhaftigkeit unserer Examens- und Prüfungseinrichtungen, die vor allem nur die eine Seite der Bildung suchen und treffen und dann durch ein Zeugnis den Teil zum Ganzen stempeln, aus der vielfach ungenügenden Ausbildung der Lehrer und Erzieher, die fast noch mehr als die anderer Menschen auf gedächtnismäßigem Wissen aufgebaut ist[8]), aus dem Mangel an Staats- und Gemeindemitteln, die schon für unsere heutigen Einrichtungen knapp bemessen sind, sich aber sicher verdoppeln würden, wollte man die Massen des Volkes wirklich bilden und nicht bloß abrichten, aus dem treibhausartigen Betrieb der intellektuellen Bildung überhaupt, der das eine Geheimnis aller Erziehung vergißt, daß man bei ihr verstehen muß, „weise die Zeit zu verlieren“, und der hervorgerufen wurde durch den allzu frühen Abschluß der Volksbildung, und endlich und nicht zuletzt aus der beschränkten Auffassung der Aufgabe, die man als Berufserziehung zu bezeichnen gewohnt war, nachdem Staat, Gemeinde und die beruflichen Verbände in allen ihren öffentlichen Anstalten und privaten Maßnahmen lediglich die mechanisch-technische Brauchbarkeit des Zöglings ins Auge faßten und den Menschen ruhig im Arbeiter untergehen ließen.

Wie groß diese Hindernisse aber auch sein mögen, wir werden sie zu überwinden suchen müssen; Zeit und Umstände werden

uns dazu zwingen. Noch haben wir geglaubt, in unserm Schulwissen einen gedrängten Überblick über den Wissensschatz der Menschheit geben zu können und geben zu müssen. Wenn aber unsere Nachbarn ringsum, die wir gegenwärtig noch in dem wohlgeordneten System unserer Schuleinrichtungen nicht unbedeutend überragen, den Weg planmäßig betreten, den sie heute schüchtern einschlagen, den Weg einer wohlverstandenen, maßvollen, praktischen Erziehung und dadurch den Charakter und die Originalität ihrer Menschen heben, so wird für uns die Stunde des Besinnens vorüber sein. Aber auch, wenn das deutsche Volk keine Konkurrenz zu fürchten hätte, wenn alle Kulturnationen noch Jahrhunderte oder Jahrtausende den heute beliebten Weg der Bildung beibehalten würden, einmal werden sie doch die heutigen Folterkammern der Bildung schließen müssen. Man versetze sich einmal in den Gedanken einer zwanzigtausendjährigen menschlichen Kultur, dann wird auch der kühnste Zillerianer von dem Gedanken ablassen, daß die Bildung des Kindes den Kulturstufen der Menschheit entsprechend mit der zwanzigtausendjährigen Geschichte im Mittelpunkt aufgebaut werden müsse, und selbst dem eifrigsten Philologen und Historiker wird die Lust vergehen, alle vorausgegangenen Kultursprachen und Kulturereignisse gedächtnismäßig beherrschen zu wollen. Solange das Wissen endlich war, hatte der Ehrgeiz, es zu bewältigen, noch einen Sinn; ist es erst einmal unendlich geworden, so wird die endliche Menge, die im Kopfe des einzelnen fruchtbringend aufgespeichert zu werden vermag, keinen wesentlichen Wertmesser der Bildung mehr abgeben. Dann wird die am kleinsten Stoff schon erreichbare Erkenntnis des Gesetzmäßigen in Natur, Wissen und Kunst, und der durch das praktische Handeln erworbene feste, sittlich freie Wille, mit welchem die Vernunft die Sinnlichkeit automatisch beherrscht, aber nicht unterdrückt, und die Anwendung dieser Erkenntnis und dieses Willens im Dienste der Volksfamilien —

denn diese werden nach menschlichem Ermessen immer bestehen — den allseitig anerkannten Maßstab für die Bildung des einzelnen liefern. Diejenigen Erzieher aber werden als die besten gelten, die Erkenntnis und Willen an einem Minimum von Stoff zu einem Maximum der Gestaltung von Energie bringen, dadurch, daß sie das Wissen in der richtigen Weise vom Zögling selbsttätig erarbeiten lassen, daß sie den einzelnen mit wohlüberlegten Abkürzungen den Weg des Entdeckens und der Erfahrung führen, daß sie die produktive Seite im Zöglinge fördern, daß sie den Zögling vor sich hergehen lassen und nicht hinter sich.

Schon heute wäre es trotz aller Schwierigkeiten, die in der Zeit und in den gewordenen Verhältnissen liegen, möglich, auch an den bestehenden Volksschulen durch die produktive Arbeit hindurch den Weg zur Bildung zu nehmen. Wir tun es ja auch zum Teil, aber nicht planmäßig genug und nicht überall da, wo es möglich wäre.

Zuvörderst wäre es nötig, daß wir uns mit dem Gedanken vertraut machen, nicht allen Stoff eines großen Wissensgebietes, wenn selbst mit entsprechender Auswahl, gleichmäßig durchzuarbeiten. Wer *eine* geschichtliche Periode, *eine* geographische Landschaft, *eine* Tier- oder Pflanzenklasse unter fleißigem Beobachten und mit einer der jeweiligen Reife entsprechenden Gründlichkeit wirklich verarbeitet hat, der hat nicht nur die Kraft, sondern auch die unwiderstehliche Lust gewonnen, andere Zeitperioden, andere geographische Landschaften, andere Tier- und Pflanzenklassen zu durchforschen, und wird es tun, wenn ihm später die Verhältnisse solche Aufgaben nahe legen. Für die Erkenntnis des Gesetzmäßigen aber genügt das Durchwandern eines kleinen Teilgebietes vollständig und ist auch weit fruchtbarer als eine Fahrt durch das ganze große Reich. Denn die wenigen großen Gesetze, auf deren Erkenntnis es bei der Bildung ankommt, sind für alle Teilgebiete eines geschlossenen

einmal die paradoxe Definition gelesen, die aber doch dem Kern der Sache nahe kommt: Bildung ist jene Gestalt der Seele, die übrigbleiben würde, wenn der Mensch die Kenntnisse vergäße, durch welche seine Seele ihre Gestalt erhielt. Bildung ist nichts weiter als Formgebung, und zwar von innen heraus. Das Ziel dieser Formgebung ist der ganze Mensch, der Mensch, wie er in der Idee der jeweiligen Nationen und Zeiten in der Vollendung seines ganzen Wesens gedacht wird.

Die Griechen hatten bekanntlich in dem ἄνθρωπος καλὸς καὶ ἀγαθός einen solchen ganzen Menschen aufgestellt. Es führt uns aber sofort einen Schritt weiter, wenn wir erfahren, was sie darunter eigentlich verstanden haben. Leopold Schmidt gibt in seiner „Ethik der alten Griechen" ein Beispiel.[5]) Im Ökonomikos läßt nämlich Xenophon den Sokrates einen gewissen Ischomachos aufsuchen, den die übereinstimmende Ansicht aller als ein Mann von „Kalokagathie" bezeichnet. Er findet einen wohlhabenden Ackerbürger, der sein Hauswesen sorgfältig in Ordnung hält, seine Gattin und Sklaven liebreich und einsichtsvoll behandelt, seinem Besitz die allerbeste Anwendung zu religiösen, staatlichen und humanen Zwecken gibt, sein tägliches Leben unablässig benutzt, um sich für die Erfüllung seiner kriegerischen und politischen Pflichten auszubilden, außerdem einen vorzüglichen Wert darauf legt, sich durch Spazierritte und sonstige Bewegung gesund zu erhalten.

Wie die Griechen in ihrem Kaloskagathos, so haben die Engländer in ihrem Gentleman einen Namen für den Typus eines gebildeten ganzen Menschen. Was man sich darunter vorzustellen hat, dürfte vielleicht der bekannte englische Naturforscher Thomas Henry Huxley, Mitglied der Kgl. Kommission für Förderung des wissenschaftlichen Unterrichts in einer Ansprache, die er im Jahre 1868 an Arbeiter hielt, trefflich ausgedrückt haben. Er sagte: „Jener junge Mann hat eine vortreffliche Erziehung genossen, der in seiner Jugend

so geleitet wurde, daß sein Körper der stets bereite Sklave seines Willens ist und leicht und gern jede Arbeit vollbringt, deren er als Mechanismus fähig ist, dessen Verstand eine klare, kühle, logische Maschine ist, gleich stark in allen ihren Teilen und gleichmäßig in der Vollbringung ihrer Arbeit, jederzeit bereit, wie eine Maschine jederlei Art der Tätigkeit zu vollbringen, mag sie körperlich oder geistig sein, der eine feste Kenntnis der großen fundamentalen Wahrheiten der Natur und der Gesetze, nach denen sie schafft, sich erworben hat, ein Mann, der, wenn auch kein Athlet, doch voll Leben und Feuer ist, dessen Leidenschaften aber durch einen kräftigen Willen im Zaume gehalten werden, dessen Wille sich nach einem feinfühligen Gewissen richtet, der gelernt hat, in der Natur und Kunst alles Schöne zu verstehen, alles Gemeine zu hassen und andere zu achten, wie sich selbst."[6])

Das Gemeinsame beider Anschauungen über den wahrhaft gebildeten Menschen springt in die Augen bei aller Verschiedenheit der Darstellung. Nur ist beim Griechen manches stillschweigend Voraussetzung, was der Engländer scharf formuliert. Was beide scheinbar oder wirklich unterscheidet, ist, abgesehen von der im Ökonomikos betonten Wohlhabenheit, die allerdings auch im englischen Begriff „Gentleman", nicht aber bei Huxley zum Ausdruck gebracht ist und auch eine conditio sine qua non nicht bedeutet, die Beziehung der Bildung zum Vaterlande, zu den übrigen Gliedern und Einrichtungen des eigenen Volkes. Vielleicht ist aber bei einem Engländer diese Beziehung zum Vaterlande so selbstverständlich, daß er sie in seiner Definition der vornehmen Erziehung nicht zu berühren brauchte. Wie dem auch sei, bei Huxley kommt nur das Bildungsideal zum Menschen überhaupt zum Ausdruck, gerade wie bei Schiller in seinen Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen, ein Ideal, dem sich Kant und Goethe angeschlossen haben.[7]) Bei Xenophon aber ist das Bildungs-

ideal nicht die reine Menschlichkeit an sich, sondern der griechische Mensch, der mit seinem ganzen geistigen, sittlichen, körperlichen Leben auf dem Boden seines Volkes und seines Berufes steht. Hier scheint mir der springende Punkt der ganzen Frage zu liegen, der Punkt, wo vor allem eine Einigung stattfinden muß, wenn die ungezählten wackeren und einsichtsvollen Männer, die heute in Bildungsfragen streiten, sich einigen sollen.

Das Bild vom ganzen Menschen ist eine Abstraktion, geformt aus der Anschauung einer Zeit und eines Volkes. Alle Beziehungen, die der einzelne zu seinem Volk und den Anschauungen seines Volkes hat oder haben soll, sind in das Bild mit eingewoben. Gewiß gibt es zahlreiche Besitztümer des Wissens und der Kunst, der Moral und der Religion, die vielen Kulturvölkern angehören; manche von ihnen werden dauerndes Eigentum der ganzen Menschheit für alle Zeiten bleiben. Darum wird man auch sagen können, daß einzelne Menschen, soweit sie Gelehrte, Künstler, Philosophen, Theologen sind, internationale Bedeutung haben, nach Form und Wert. Aber in ihrem Wesen als Menschen wurzeln sie in ihrer Zeit und ihrem Volke, und mögen sie in ihrer besonderen Art von aller Welt gefeiert werden, ihren vollen Wert und ihre volle Gestalt erhalten sie als Genossen eines Volkes, mit dem sie durch tausend und abertausend Fäden verbunden sind. Wenn wir vollends die Mittel in Betracht ziehen, die uns zur wahren Bildung des Menschen zur Verfügung stehen, so wurzeln sie erst recht in den geistigen und sittlichen Gütern des Volkes, dem der einzelne angehört, und es scheint mir ausgeschlossen, mit solchen nationalen Kräften eine höchste Bildung erzeugen zu können, die über der Nation steht.

Wenn wir nun darüber einig sind, daß der wahre Mensch ein nationales Produkt ist, und zwar sowohl in der Idee als

auch in der Wirklichkeit, daß die klare Tiefe seiner Einsicht und die Sicherheit seines Könnens, die zarte Empfänglichkeit seines Gemüts, die Festigkeit seines Willens und die bezähmte Kraft seiner physischen Natur vor allem in den Beziehungen zu seinen Volksgenossen zum Ausdruck kommen muß, so wird es möglich sein, daß wir in der Bildungsfrage jene Lösung finden, die den durchaus nicht innerlich begründeten Streit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung aufhebt, und die geeignet ist, unsere Bestrebungen nicht nur nach einem Punkte zu richten, sondern auch von vornherein in die gleichen Wege zu leiten. Der Weg zum idealen Menschen führt nur über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, als ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. Dabei kann, wie Goethe sagt, der geringste Mensch komplett sein, wenn er sich innerhalb seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten bewegt.

Daß der einzelne seine Arbeit erkenne, an ihr Einsicht, Wille und Kraft üben und erstarken lasse, das ist die erste Aufgabe auf dem Wege zur Bildung. Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung. Passows griechisch sprechender deutscher Bauer, der aus Unkenntnis seines Berufs oder aus Unfähigkeit seiner moralischen Kraft seinen Hof zugrunde richtet, würde trotz seiner Kenntnis von Homer und Sophokles einen jämmerlichen Eindruck auf uns machen. Bleibt nun allerdings die Erziehung des Menschen bei der Erziehung zum Berufe stehen, oder richtiger ausgedrückt, wird sie in der heute gebräuchlichen Weise ausgeführt, die sie geradezu künstlich isoliert, so entstehen freilich keine Menschen, sondern einseitige Banausen. Aber der Irrtum in der heutigen Berufserziehung liegt darin, daß man sie auf die reine Technik beschränkt, und daß man gänzlich übersehen hat, daß kein Beruf losgelöst

von allen andern existiert. Indem man die tausend und abertausend sichtbaren und unsichtbaren Fäden, mit denen alle Berufe und Berufsinteressen zusammenhängen, ignorierte, schädigte man nicht bloß die wahre Bildung des Menschen, sondern auch die Berufsbildung selbst. Schon diese Erwägungen allein müssen uns schließlich dazu führen, was wir auch vom Standpunkt der Menschenbildung verlangen, mit der Erziehung für die Berufsaufgaben jene Erziehung zu verbinden, die den einzelnen befähigt, auch die Aufgaben des Ganzen, dem er angehört, zu würdigen und an ihnen nach Maßgabe des Platzes, an dem er steht, sich zu beteiligen; ja dieser Teil unseres Erziehungsproblemes muß nicht nur mit dem ersten verbunden, er kann sogar nur durch ihn in richtiger Weise gelöst werden.

Niemand war tiefer überzeugt von der Richtigkeit dieser Anschauungen, als jener Mann, den wir Deutsche als den Typus des wahren Menschen ansehen, den wir als den Inbegriff der personifizierten Bildung betrachten, als Goethe. In seinen Dramen, in seinen Romanen, in seinen Sprüchen in Poesie und Prosa, überall finden wir Belege hierfür. Den prägnantesten Ausspruch haben wir in Wilhelm Meisters Wanderjahren. Kurz bevor Wilhelm in die pädagogische Provinz aufzubrechen gesonnen ist, bekennt sich der alte Freund, bei dem er einige Tage verweilt hat, zu einigen Maximen, die aller Erziehung zugrunde liegen sollen, zu eben jenen, die wir dann später als einen Teil der Grundsätze in der pädagogischen Provinz wiedererkennen. „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst", läßt Goethe den Alten sagen, „muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird. Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen. Da, wo ich Sie hinweise, hat man alle Tätigkeit gesondert. Geprüft werden die Zöglinge auf jedem Schritt; dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt,

ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung, nur allzu gefällig, abirren mag." In seinen Sprüchen in Prosa bekennt sich Goethe zu den gleichen Anschauungen, beispielsweise da, wo er auf die Frage, welche Erziehungsart für die beste zu halten ist, antwortet: „Die der Hydrioten," weil sie als Insulaner und Seefahrer ihre Knaben gleich mit zu Schiffe nehmen und sie im Dienste herankrabbeln lassen. Allgemein bekannt ist die Äußerung in Goethes Götz von Berlichingen, worin er Gottfried seine Mißachtung über eine auf nicht praktischem Wege gewonnene Bildung in geradezu erheiternder Weise ausdrücken läßt. Auf den Bericht seines Sohnes Karl, er habe in der Abwesenheit seines Vaters viel gelernt, fragt der Vater: „Ei, was wird das sein?" Karl antwortet (wie wir es in unsern Schulen treffen können): „Jaxthausen ist ein Dorf und Schloß an der Jaxt, gehört seit zweihundert Jahren den Herren von Berlichingen erbeigentümlich zu." Als aber darauf sein Vater fragt: „Kennst du den Herrn von Berlichingen?" sieht Karl seinen Vater starr und verwundert an, so daß Gottfried zu sich sagt: „Er kennt wohl vor lauter Gelehrsamkeit seinen Vater nicht," und meint dann, als auf seine neue Frage, wem Jaxthausen gehöre, wieder das alte gelernte Sprüchlein erfolgt: „So erziehen die Weiber ihre Kinder; ich kannte alle Pfade, Wege und Furten, ehe ich wußte, wie Fluß, Dorf und Burg hieß."

In allen diesen Äußerungen, die sich noch leicht vermehren ließen, erkennt man unzweifelhaft, daß auch nach Goethes Anschauung der Weg zur wahren Bildung nur über die praktische Arbeit, oder besser gesagt, über die Berufsbildung hinweggehen kann, und wenn wir Goethes Jugendleben in Dichtung und Wahrheit verfolgen, wenn wir sehen, wie gerade bei

ihm nur dasjenige Form und Gestalt annahm und ihm selbst Form und Gestalt gab, was aus dem Leben heraus ihm direkt entgegentrat, wenn wir beobachten, wie er als ein anderer von seiner italienischen Reise zurückkehrte, so begreifen wir noch mehr, warum er das praktische Leben im Hinblick auf die Erziehung des Menschen so hoch bewertet. Das, was uns eben am wertvollsten ist am wahrhaft gebildeten Menschen, die Stärke, Kraft und Geschlossenheit des sittlichen Charakters, entwickelt sich zunächst nur beim wirklichen Handeln. Ja, auch unsere tiefsten Einsichten, unsere brauchbarsten, wertvollsten und vor allem dauerhaftesten Kenntnisse entspringen weit weniger aus Belehrung und Bücherstudium als vielmehr aus dem praktischen Leben, aus einer selbständigen produktiven Arbeit. Mögen sie zunächst auch nur sehr bescheiden und einfach sein, so sind es doch sie allein, die für alle Zeiten festwurzeln in unserem ganzen Wesen, die dann aus sich heraus nach der Breite und der Tiefe streben, wie der Bergahorn, der zwischen Felstrümmern seinen Boden gefunden hat, die also die Kraft besitzen, unser Wesen zu formen und künstlerisch zu gestalten, die einzig und allein zu dem führen können, was einst Wilhelm von Humboldt in seinen „Grenzen der Wirksamkeit des Staates" wollte, auch aus Bauern und Handwerkern Künstler zu bilden, das heißt, Menschen, die ihr Gewerbe um des Gewerbes willen lieben, es durch eigen gelenkte Kraft und eigene Erfindsamkeit verbessern und dadurch ihre intellektuellen Kräfte kultivieren, ihren Charakter veredeln, ihre Genüsse erhöhen. Die große Zahl der Ideen aber, die lediglich von außen zufliegen, haben, wenn sie nicht eine tiefere, aus praktischer Erfahrung zurückgelassene Empfindung vorfinden, mit der sie sich verschmelzen können, nicht die geringste bildende Kraft für unser Wesen.

Ach, wieviel tausendmal sind diese Dinge in anderer Form

und in anderem Zusammenhang gesagt worden, in allen Zungen, zu allen Zeiten, von ganz großen und ganz kleinen Geistern, von Dichtern, Philosophen, Staatsmännern und Erziehern! Sowie aber diese Lichtstrahlen auf das Medium der Wirklichkeit treffen, werden sie von ihm wie von einem phosphoreszierenden Körper umgewandelt, so daß man ihre alte Farbe und Leuchtkraft nicht wiederzuerkennen vermag.

Es sind zahlreiche Gründe, die diese Erscheinung begreiflich machen. Außer der falschen Vorstellung von Bildung überhaupt, die heute in ungezählten Köpfen vorhanden ist, erklärt sie sich auch aus der Schablonenhaftigkeit unserer Examens- und Prüfungseinrichtungen, die vor allem nur die eine Seite der Bildung suchen und treffen und dann durch ein Zeugnis den Teil zum Ganzen stempeln, aus der vielfach ungenügenden Ausbildung der Lehrer und Erzieher, die fast noch mehr als die anderer Menschen auf gedächtnismäßigem Wissen aufgebaut ist[8]), aus dem Mangel an Staats- und Gemeindemitteln, die schon für unsere heutigen Einrichtungen knapp bemessen sind, sich aber sicher verdoppeln würden, wollte man die Massen des Volkes wirklich bilden und nicht bloß abrichten, aus dem treibhausartigen Betrieb der intellektuellen Bildung überhaupt, der das eine Geheimnis aller Erziehung vergißt, daß man bei ihr verstehen muß, „weise die Zeit zu verlieren", und der hervorgerufen wurde durch den allzu frühen Abschluß der Volksbildung, und endlich und nicht zuletzt aus der beschränkten Auffassung der Aufgabe, die man als Berufserziehung zu bezeichnen gewohnt war, nachdem Staat, Gemeinde und die beruflichen Verbände in allen ihren öffentlichen Anstalten und privaten Maßnahmen lediglich die mechanisch-technische Brauchbarkeit des Zöglings ins Auge faßten und den Menschen ruhig im Arbeiter untergehen ließen.

Wie groß diese Hindernisse aber auch sein mögen, wir werden sie zu überwinden suchen müssen; Zeit und Umstände werden

uns dazu zwingen. Noch haben wir geglaubt, in unserm Schulwissen einen gedrängten Überblick über den Wissensschatz der Menschheit geben zu können und geben zu müssen. Wenn aber unsere Nachbarn ringsum, die wir gegenwärtig noch in dem wohlgeordneten System unserer Schuleinrichtungen nicht unbedeutend überragen, den Weg planmäßig betreten, den sie heute schüchtern einschlagen, den Weg einer wohlverstandenen, maßvollen, praktischen Erziehung und dadurch den Charakter und die Originalität ihrer Menschen heben, so wird für uns die Stunde des Besinnens vorüber sein. Aber auch, wenn das deutsche Volk keine Konkurrenz zu fürchten hätte, wenn alle Kulturnationen noch Jahrhunderte oder Jahrtausende den heute beliebten Weg der Bildung beibehalten würden, einmal werden sie doch die heutigen Folterkammern der Bildung schließen müssen. Man versetze sich einmal in den Gedanken einer zwanzigtausendjährigen menschlichen Kultur, dann wird auch der kühnste Zillerianer von dem Gedanken ablassen, daß die Bildung des Kindes den Kulturstufen der Menschheit entsprechend mit der zwanzigtausendjährigen Geschichte im Mittelpunkt aufgebaut werden müsse, und selbst dem eifrigsten Philologen und Historiker wird die Lust vergehen, alle vorausgegangenen Kultursprachen und Kulturereignisse gedächtnismäßig beherrschen zu wollen. Solange das Wissen *endlich* war, hatte der Ehrgeiz, es zu bewältigen, noch einen Sinn; ist es erst einmal unendlich geworden, so wird die endliche Menge, die im Kopfe des einzelnen fruchtbringend aufgespeichert zu werden vermag, keinen wesentlichen Wertmesser der Bildung mehr abgeben. Dann wird die am kleinsten Stoff schon erreichbare Erkenntnis des Gesetzmäßigen in Natur, Wissen und Kunst, und der durch das praktische Handeln erworbene feste, sittlich freie Wille, mit welchem die Vernunft die Sinnlichkeit automatisch beherrscht, aber nicht unterdrückt, und die Anwendung dieser Erkenntnis und dieses Willens im Dienste der Volksfamilien —

denn diese werden nach menschlichem Ermessen immer bestehen — den allseitig anerkannten Maßstab für die Bildung des einzelnen liefern. Diejenigen Erzieher aber werden als die besten gelten, die Erkenntnis und Willen an einem Minimum von Stoff zu einem Maximum der Gestaltung von Energie bringen, dadurch, daß sie das Wissen in der richtigen Weise vom Zögling selbsttätig erarbeiten lassen, daß sie den einzelnen mit wohlüberlegten Abkürzungen den Weg des Entdeckens und der Erfahrung führen, daß sie die produktive Seite im Zöglinge fördern, daß sie den Zögling vor sich hergehen lassen und nicht hinter sich.

Schon heute wäre es trotz aller Schwierigkeiten, die in der Zeit und in den gewordenen Verhältnissen liegen, möglich, auch an den bestehenden Volksschulen durch die produktive Arbeit hindurch den Weg zur Bildung zu nehmen. Wir tun es ja auch zum Teil, aber nicht planmäßig genug und nicht überall da, wo es möglich wäre.

Zuvörderst wäre es nötig, daß wir uns mit dem Gedanken vertraut machen, nicht allen Stoff eines großen Wissensgebietes, wenn selbst mit entsprechender Auswahl, gleichmäßig durchzuarbeiten. Wer eine geschichtliche Periode, eine geographische Landschaft, eine Tier- oder Pflanzenklasse unter fleißigem Beobachten und mit einer der jeweiligen Reife entsprechenden Gründlichkeit wirklich verarbeitet hat, der hat nicht nur die Kraft, sondern auch die unwiderstehliche Lust gewonnen, andere Zeitperioden, andere geographische Landschaften, andere Tier- und Pflanzenklassen zu durchforschen, und wird es tun, wenn ihm später die Verhältnisse solche Aufgaben nahe legen. Für die Erkenntnis des Gesetzmäßigen aber genügt das Durchwandern eines kleinen Teilgebietes vollständig und ist auch weit fruchtbarer als eine Fahrt durch das ganze große Reich. Denn die wenigen großen Gesetze, auf deren Erkenntnis es bei der Bildung ankommt, sind für alle Teilgebiete eines geschlossenen

Wissensbereiches gleich. Wer das italienische Volk und seine alte Kunst kennen lernen will, tut besser, sich in Florenz und Umgebung aufzuhalten, als eine Stangensche Rundreise durch das ganze Land zu machen.

Zum zweiten wäre es nötig, und nach Erfüllung der ersten Forderung auch möglich, in allen Unterrichtsgebieten für vielseitige, gründliche Beobachtung zu sorgen, zunächst durch Anknüpfen an die Erscheinungen außerhalb der Schule und dann systematisch, durch Laboratorien, Werkstätten, Schulgärten, Aquarien und Terrarien, Volieren in der Schule selbst. Ununterbrochene Beobachtungsreihen durch das ganze Schuljahr hindurch, Schätzen, Messen, Wägen in allen Rechen- und Physikstunden, Herstellung von Karten, Profilen und Reliefs, Anpflanzen und Kultivieren, Modellieren und Schnitzen im Anschluß an die Aufgaben des theoretischen Unterrichts, einfache physikalische Untersuchungen, alles von den Schülern selbst ausgeführt, muß in den meisten Schulen selbst der größten Städte möglich gemacht werden können. Schon haben wir in München in allen Schulen, die wenigen alten, zentral gelegenen ausgenommen, einfache aber doch wertvolle Einrichtungen für Beobachtungen und Versuche in sonnig gelegenen Schulgärten; in vielen finden wir auch Terrarien und Aquarien mit laufendem Wasser, Volieren und Raupenkästen. Schon haben sich die Werkstätten für Holz- und Metallbearbeitung sowie die Schulküchen über die Schulgebäude der Stadt verbreitet. Nach heißem Kampfe mit alten verknöcherten Anschauungen ist es endlich auch zur Tatsache geworden, daß jedes Schulhaus neben seinem geräumigen Zeichensaal auch sein kleines physikalisches und chemisches Laboratorium besitzt, worin die Schüler ihre Versuche machen können. Auch in die Lehrplanentwürfe für die Lehrerseminare sind physikalische und chemische Schülerübungen aufgenommen, so daß in Zukunft auch die Lehrer eine genügende Vorbildung für diese Aufgabe haben werden.

Mit diesem Beobachtungsunterricht, der mit dem ersten Schultag des Schulrekruten einsetzt und acht Jahre später mit dem letzten Schultag endet, werden wir zwar weniger Wissensstoff bewältigen können, aber wir werden vielleicht das eine Ziel erreichen, das einzig und allein Aufgabe der Volksschule sein kann: daß der Knabe und das Mädchen nach dem Austritt aus der Schule befähigt sind, nunmehr das Lernen zu beginnen.

Zum dritten wäre eine durchweg stärkere Betonung des Zeichnens möglich. Es erscheint unbegreiflich, daß der Wert dieser Fähigkeit heute noch nicht genügend gewürdigt wird. Und doch möchte ich dem Schlagworte: „Jede Stunde, eine Sprachstunde", ein anderes zur Seite setzen: „Jedes Sachgebiet, ein Zeichengebiet." Ganz abgesehen davon, daß das Zeichnen eine vorzügliche Schule des Beobachtens werden kann und stets eine sichere Kontrolle für die Richtigkeit der Beobachtung ist, gibt es kaum eine Tätigkeit, für welche die Mehrzahl der Kinder so viel angeborene Lust mitbringt, wie das Zeichnen. Insbesondere ist das Zeichnen aus dem Gedächtnis eine Sache, die wir heute fast noch völlig ignorieren, während es doch geradezu ein Hauptgebiet für die gestaltende Kraft des Kindes wäre und eine nie versiegende Quelle wahrer Arbeitsfreude. Glücklicherweise sind wir in Deutschland durch den Vorgang der Hamburger und durch das Beispiel Preußens und Münchens auf dem besten Wege, hier einem Mittel zur Bildung jene Bahn frei zu machen, die es längst verdient hat.

Zum vierten wären der Entwicklung der Selbständigkeit und Selbstbehauptung die Tore weiter zu öffnen. Das beste Mittel hierzu ist, soweit als es nur irgendein geordneter Massenunterricht gestattet, in allen Unterrichtsgebieten der alten Pestalozzischen Forderung nach Selbsttätigkeit des Schülers ausgiebig Rechnung zu tragen. Je mehr wir den Schüler gängeln, je handgreiflicher wir ihn führen, um so geringer entwickelt sich in ihm der Schaffensdrang und die mit ihm verbundene Arbeits-

freude. Je weiter der Erzieher zurücktritt (ohne natürlich den Zögling aus dem Auge zu verlieren), je mehr er sich als Ferment betrachtet, das nur die gestaltende Kraft im Schüler auszulösen hat, desto mächtiger wächst der Drang, sich darzustellen, das zu formen, was in der eigenen Seele lebt. Freilich werden sich dann die Schülermassen nach ihren Anlagen und Interessen gliedern und die Arbeiten des Unterrichts und der Erziehung sich vermehren; aber ebenso, ja noch mehr wird auch der innere Lohn für den Erzieher wachsen. Bei unseren gegenwärtigen Schulverhältnissen im Deutschen Reich, besonders auf dem Lande, ist allerdings diese Forderung nur zum kleinsten Teile durchführbar; aber gleichwohl sollte sie kein Lehrer und kein Lehrplan ganz außer Auge lassen.

Das Fünfte aber und sofort Durchführbare wären Prüfungsordnungen und Schulaufsichtsbeamte, die weniger darauf sehen, was behandelt wurde, als wie es behandelt wurde, die weniger nach vielem Wissen als nach selbständigem Können fragen, die orthographische, grammatikalische, ja selbst Rechenfehler übersehen können zugunsten einer selbständigen Auffassung, Darstellung und Ausdrucksweise des Kindes. Die deutsche Lehrerschaft, dieser festen Überzeugung bin ich, wird dann schon nachkommen und der durch Abschaffung der Dressur zweifellos schwieriger gewordenen Aufgabe der Schule gerecht zu werden suchen. Und wenn die heutige Lehrervorbildung hierzu nicht genügen sollte, so wird gerade diese dem Umfange nach kleinere, aber der Kunst nach wesentlich höhere Arbeit die Frage der zweckmäßigen Vorbildung von selbst in bessere Bahnen bringen.

Wenn es der Volksschule gelingt, auf diese Weise ihre Schüler zu erziehen, daß sie „try for yourself and learn by doing“, wie ein Armstrong im Kampf um die Selbsttätigkeit in den englischen Schulen gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts gefordert hat, dann hat die Schule eine wertvolle Aufgabe geleistet, der erste und unerläßliche Schritt für die zur wahren

Bildung entwicklungsfähige, berufliche Ausbildung ist geschehen. Wenn wir dabei in München noch einen Schritt weiter gegangen sind und bereits im letzten, dem achten Schuljahre in der Wahl der Unterrichtsstoffe Rücksicht genommen haben auf den zukünftigen Beruf des Knaben als Handarbeiter und des Mädchens als Leiterin der häuslichen Wirtschaft, so mag das vielen noch sehr bedenklich erscheinen, nichtsdestoweniger glaube ich hierbei im richtigen Sinne unserer Ausführungen gehandelt zu haben. Handfertigkeit und Zeichenunterricht, Physik und Rechnen wählen in diesen Klassen ihren Stoff bereits im wesentlichen aus dem zukünftigen Arbeitsgebiet des Knaben, und in enger Beziehung dazu haben Geschichte und Geographie die Aufgabe, Handel, Verkehr und Entwicklung des Wirtschaftslebens im Zusammenhang mit dem politischen Aufsteigen der deutschen Nation im neunzehnten Jahrhundert vor den Augen der Schüler aufzurollen, während die Biologie in den Dienst der Hygiene des Menschen tritt. Nur der Unterricht im Deutschen bleibt neben dem Turn- und Turnspielunterricht in den Bahnen, die man sonst als Bahnen der allgemeinen Bildung zu bezeichnen pflegt. Ähnlich gruppiert sich in der letzten Mädchenklasse, dem achten Schuljahr, der Gesamtunterricht um die Frage der weiblichen Hauswirtschaft mit der Schulküche und den Fragen der Ernährung, Wohnung und Kleidung als Zentrum. Ich werde die nicht tadeln, welche von solcher Stoffauswahl trotz aller meiner vorausgehenden Ausführungen nichts wissen wollen, sofern sie nur sonst den Unterrichtsstoff der letzten Klasse der Reife und dem Fassungsvermögen der Kinder anpassen und jene vier Kardinalpunkte beachten, die wir als Grundforderung eines zweckmäßigen Bildungsapparates bezeichnet haben: Größte Beschränkung des Stoffes, ausgedehnte Möglichkeit zum selbständigen Beobachten, Schaffen und Darstellen, ausgiebige Übung und Verwendung der Fertigkeit im Zeichnen und sinngemäße Förderung der sittlichen

Selbstbehauptung. Sie haben den starken Grund für sich, daß alle Berufsbildung, soll sie entwicklungsfähig sein, einer gewissen allgemeinen Grundlage bedarf, welche für die Massen in der Volksschule, für die Beamten und Gelehrten in der höheren Schule zu suchen ist. Aber man kann sehr darüber streiten, bis zu welcher Höhe diese allgemeine Grundlage gehoben werden muß, ehe die Berufsbildung eintreten darf. Was man nicht nützt, ist eine schwere Last, und aller bloße Kenntniserwerb, der nicht früher oder später Beziehung zum persönlichen, praktischen und öffentlichen Leben des einzelnen gewinnt, ist eine Danaidenarbeit. Deshalb soll man auch jene nicht tadeln und bekämpfen, die hier einer anderen, vom Herkömmlichen abweichenden Anschauung sind, sofern sie ihre positiven Vorschläge wohl zu begründen wissen. Die Versuche und die Zeit werden entscheiden.

Sobald nun der Knabe und das Mädchen mit dem vierzehnten Lebensjahr in die Welt hinaustreten, nimmt bei den Tüchtigen wenigstens der Beruf die ganze Kraft und die ganze Seele in Beschlag. Vielleicht ist dieser Zeitpunkt des Abganges von der Volksschule zu früh, vielleicht auch nicht. Er wäre es sicher nicht, stünden die Arbeitgeber alle auf jener Höhe des Ischomachos im Ökonomikos. Die Weiterbildung des Knaben im Beruf und durch ihn läge dann in den allerbesten Händen. Aber so glücklich ist heute kein Volk der Erde, auch wir Deutsche nicht. An die Stelle solcher Lehrmeister oder neben sie müssen andere Einrichtungen treten, wie ich sie in meinem Buche: „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ vorgeschlagen habe. Doch können wir die dort erwähnten Einrichtungen nicht für die Massen fordern aus einer Reihe von Gründen, die ich hier nicht näher ausführen will. Einstweilen muß und kann uns zunächst eine wohlausgebaute Fortbildungsschule helfen, eine auf die ganze Lehrlingszeit ausgedehnte, mit ausreichendem Tagesunterricht ausgestattete Schule.

In dieser Schule ist aber vom ersten Tage an der Bildungsweg der Volksschule zu verlassen, sofern er nicht schon ohnehin im letzten Jahre jene Wendung genommen hat wie an unseren Münchener Schulen. Wir sind in Deutschland zurzeit auf gutem Wege in dieser Frage, nachdem der Gedanke von der zentralen Stellung des Berufes in diesem Unterricht immer weitere Kreise zieht. Zwar lauert auch hier die Gefahr des Banausentums, aber sie liegt nicht im Bildungsweg selbst, sondern in der Art, wie er gegangen wird. Ich kann eine Straße wandern, mit großen Scheuledern an den Augen, ohne zu rasten und zu weilen, ohne nach rechts oder links auszublicken und abzuschweifen, ich kann aber den gleichen Weg mit offenem Blicke gehen, auf dem Wege sammeln, nicht nur, was ich *auf* der Straße, sondern auch, was ich *neben* ihr sehe, und kann Beziehungen gewinnen zu anderen, die mit mir wandern. Es gibt eine Berufsbildung mit und ohne Rücksicht auf meine eigene innere Lebensgestaltung. Die banausische Berufsbildung sehen wir leider heute in fast allen deutschen Handwerker-, Gewerbe-, Kunstgewerbe- und Landwirtschaftsschulen. Vielleicht ist gerade dieser Umstand schuld an der Mißachtung, welche der Berufsbildung in den Augen der höher Strebenden zuteil geworden ist. Es gibt im modernen Staate kaum einen Beruf, wenigstens keinen gelernten, der nicht mit tausend Fäden an das gesamte Leben aller andern Berufe der Handarbeit, der Kunst, der Wissenschaft gekettet ist oder zu ketten wäre. Auf dem Wege der Schulung zum Berufe die Ansatzstellen dieser Fäden zu zeigen und die wichtigsten derselben zu verfolgen, das komplizierte Geflecht der Interessengemeinschaft aller aufzudecken oder doch ahnen zu lassen, *das nenne ich wahre Berufsbildung*, das führt über den Arbeiter hinaus zum Menschen.

Auf die Hervorhebung dieses Hauptgesichtspunktes muß ich mich hier beschränken; ich habe in den letzten Jahren so viel über diese Angelegenheit gesprochen und geschrieben, daß ich in

bezug auf Einzelheiten darauf verweisen darf. Nur eines möchte ich noch hervorheben: man vergesse in der Organisation der Fortbildungsschule den Werkstattunterricht nicht. Für die wenigen Glücklichen, die einen Ischomachos als Meister und Arbeitgeber gefunden haben, wäre er allenfalls entbehrlich. Für die ungeheure Mehrzahl unserer Lehrlinge aber nicht, wenigstens heute nicht. Besser ist es, alle weitere Bildung auf ein verschwindendes Minimum zu beschränken, als einen Gehilfen im achtzehnten Lebensjahre zu entlassen, der seine Arbeit nicht kennt, der nie gesehen hat, was solide, gründliche Arbeit ist, der nie die Schaffensfreude, die aller wahren Arbeit innewohnt, gekostet hat, und der damit nicht den Boden gefunden hat, auf dem alle wahre Bildung einzig und allein ruhen und sich entwickeln kann. Ich fühle allen nach, die bei dieser Forderung im bangen Zweifel stehen: denn diese Zweifel sind in meiner eigenen Brust hundertmal aufgestiegen, wenn ich von den wenigen Stunden, die heute der Fortbildungsschule zur Verfügung stehen, ein Viertel bis eine Hälfte dem Werkstattunterricht zugewendet habe. Aber eine eingehende Würdigung der bestehenden Verhältnisse, der Bildungsmöglichkeiten, die um den Schüler herum und in diesem oft so armen im Geiste selbst liegen, hat mich von Tag zu Tag in der Richtigkeit dieser Forderung bestärkt. Je mehr wir uns hier von der bestehenden Wirklichkeit und nicht von vorgefaßten Ideen leiten lassen, desto eher werden wir das Richtige finden.

Die Sage erzählt, daß Antaios, der Sohn des Poseidon, der gewaltige, unüberwindliche Riese war, wenn und solange er mit dem Fuße die Erde berührte. Die Sage ist typisch für die wahre Bildung. Die wahre Bildung muß stets auf dem Boden der Arbeit stehen; sie schöpft ihre Kraft nur aus der ernsten, intensiven, praktischen, produktiven Tätigkeit. Der Handwerker, der Bauer, der Künstler, der Gelehrte, sie alle kommen

zur wahren menschlichen Höhe nur durch selbsttätiges Schaffen an ganz bestimmten Aufgaben. Schwierig steht die Sache nur für den Fabrikarbeiter, wenigstens für den, dessen Arbeit zum Mechanismus geworden ist, der selbst nur einen Teil der Maschine bildet; doch, sofern ihm nur die Zeit und die innere Kraft gegeben wurde, am Leben einer Familie, eines Verbandes, am Leben des Vaterlandes teilzunehmen, und sofern er im übrigen vor der bittern Lebensnot geschützt ist, könnten auch hier Einrichtungen getroffen werden, daß er seine Arbeit wirklich lieben lernt, und daß er damit teilhaftig wird jenes Segens, der auf aller wahren Arbeit ruht. Jedenfalls hat die Welt kein anderes Mittel, die Menschen zu kultivieren. So können wir auch das wundervolle hohe Lied verstehen, das Carlyle dem Preis der Arbeit gesungen hat: „Alle wahre Arbeit ist heilig", sagt er in the past and the present; „in jeder wahren Arbeit, wäre es auch nur Handarbeit, liegt etwas Göttliches. Die Arbeit, so breit wie die Erde, hat ihren Gipfel im Himmel. Das letzte Evangelium in dieser Welt ist: „Kenne deine Arbeit und tue sie. Wildes Röhricht und Unkraut wird hinweggeräumt, schöne Saatfelder steigen statt dessen empor und stattliche Städte, und dabei hört der Mensch selbst erst auf, ein Acker voll Unkraut oder eine unfruchtbare, ungesunde Wüste zu sein. Der Mensch ist nur durch sie ein Mensch; darum sei gesegnet, wer seine Arbeit gefunden hat; er möge keinen andern Segen verlangen.""

3. Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert.

Erweiterter Vortrag, gehalten am 6. März 1906 im Liebigschen Hörsaale der Universität München.

Wissen und Können sind nicht gleichwertig mit Bildung, ja sie sind nicht einmal ein zuverlässiges Maß für die Bildung des einzelnen. Sollen sie ein solches Maß abgeben, so müssen wir noch eine Unterscheidung vornehmen. Daß man diese Unterscheidung gewöhnlich unterläßt, hat jene schiefe Ansicht von Bildung in die Welt gebracht, unter der wir tatsächlich leiden.

Alles Wissen eines einzelnen Menschen ist ein zweifaches: Ein durch fremde Arbeit erworbenes und durch Mitteilung überliefertes Wissen und ein durch eigene Erfahrung errungenes, in der Seele gewachsenes Wissen.

Ebenso ist alles Können ein zweifaches: Ein mechanisches, durch Fleiß erreichbares, geläufige Werte erzeugendes Können und ein nicht mechanisches, auf natürliche Anlage begründetes, neue Werte schaffendes Können.

Das überlieferte Wissen wie das mechanische Können kann gelernt werden, Erfahrungswissen und produktives Können nicht. Das angelernte Wissen ist sehr häufig blutarm und macht nicht selten aufgeblasen. Es macht die Seele nicht groß, stark und reich; es wirkt sehr häufig nur als dekorative Verkleidung für eine kleine, schwache und arme Seele. Das Erfahrungswissen, das aus dem Schaffen und Können herauswächst, zeigt fast immer die entgegengesetzten Eigenschaften. Es macht den Menschen bescheiden und gibt ihm gleichwohl treibende Kraft. Nichtsdestoweniger haben viele deutsche Schulorganisationen im Laufe des letzten Jahrhunderts sich vorzugsweise auf Über-

lieferung von Buchwissen und mechanischen Fertigkeiten beschränkt. Denn das sind eben erlernbare Dinge, wenigstens für alle, die mit einem genügenden Maße von Gedächtnis ausgerüstet sind und natürlichen oder erzwungenen Fleiß besitzen. Überdies machen sie einem Lande, in dem, wie ein Engländer sagt, alle Menschen in zwei Klassen sich einreihen lassen, in solche, welche prüfen, und in solche, welche geprüft werden, dem kontrollierenden Schulregiment nicht nur sein Examengeschäft leicht und bequem, sondern auch die Beschaffung des Lehrermaterials; denn auch das Lehren von Buchwissen und Fertigkeiten läßt sich ohne besondere Begabung lernen.

Die unbefriedigenden Ergebnisse eines auf Buchwissen eingerichteten Schulbetriebes für die Charakterbildung, die rasche Verwelkbarkeit des angelernten Wissens und der harte Schritt der neuen Zeit haben nun die Pädagogik wieder eine alte Forderung mit neuer Lebhaftigkeit betonen lassen, daß der Lehrer mehr sein soll als der Unterrichter, daß er auch erziehen müsse. Auch hat man gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die alte Lehre neu entdeckt, daß bei dem maschinellen Betrieb unseres Schulwesens etwas unter die Räder komme, nämlich die spezifisch produktive Begabung der Kinder, die nicht selten auf einen Unterricht in Gedächtniswissen und mechanischen Fertigkeiten schlecht reagiert, weil sie die Seele mit so ganz anderen Dingen beschäftigt. Einzelne mutige Leute fanden, daß ein ganz neues Leben in der Schule einziehe, wenn im Unterricht das überlieferte Wissen und die mechanischen Fertigkeiten dem Erfahrungswissen und der produktiven Arbeit das Feld räumen. Die Kunsterziehungstage kamen, und die Menge lauschte den neuen Schlagwörtern. Mit einer seltenen Begeisterung, die freilich nicht immer den Vorzug der Klarheit hatte, wurde der Zeiger der Unterrichtsweisheit, der ein Jahrhundert in der Hauptsache auf Buchwissen und Fertigkeiten stand, auf Erfahrungswissen und produktive Arbeit gerückt. Einzelne

Apostel des neuen Evangeliums predigen heute leidenschaftlich den Krieg gegen den bisherigen Gesamtbetrieb.

Ich habe die drei Kunsterziehungstage nicht nur miterlebt, sondern auch bei ihren Beratungen mitgearbeitet. Das lebhafte Aufflammen einer alten, in der deutschen Praxis vielfach vergessenen Erziehungsweisheit hatte einen Punkt in neuer Weise beleuchtet, den ich schon acht Jahre vorher in meinen Betrachtungen zur Theorie des Lehrplanes aller Schulen als den wundesten unserer heutigen Unterrichtstechnik bezeichnet hatte. Aber ich erkannte auch die Gefahren, welche aus einer radikalen Umwälzung im Sinne jener Apostel entstehen mußten. Nach langen Zeiten gleichförmigen Betriebes, der je länger je mehr die gehegten Erwartungen nicht erfüllte und nicht erfüllen konnte, strebt der Mensch nur zu leicht dem Neuen entgegen, um nach abermaligen Enttäuschungen erst die Revolution durch eine Reform zu ersetzen. Eine zu große Ausschaltung der mechanischen Fertigkeiten und des überlieferten Buchwissens würde auch die Ergebnisse produktiver Arbeit in Frage stellen; das zeigt uns alle Tage ein auch nur oberflächlicher Blick in die wissenschaftliche und ästhetische Literatur sowie in die bildende Kunst der Gegenwart. Es gibt kein wertvolles Schaffen ohne ein in entsagungsvollem Ringen erworbenes mechanisches Können und ohne ein gewisses Maß von Wissen, das heute nicht mehr ausschließlich auf dem Wege der persönlichen Erfahrung erworben werden kann. Auch hat, und das ist sehr wesentlich, durchaus nicht alles schöpferische Arbeiten einen Erziehungswert. Es schien mir daher eine nützliche Aufgabe zu sein, über das neue Evangelium nachzudenken, durch objektive Betrachtungen jenen wertvollen Kern herauszuschälen, der trotz aller abfälligen Kritik in den Beratungen der drei Kunsterziehungstage unzweifelhaft steckte, anderseits aber auch den berechtigten Teil des herkömmlichen Schulbetriebes vor der allzu großen Begeisterung für das Neue zu retten.

Ehe das Kind seine Sprache entwickelt hat, ist all sein Wissen ein Erfahrungswissen. Mit der Ausbildung des Verständnisses und des Gebrauchs der Sprache wächst das durch Überlieferung erworbene Wissen. Soweit dieses nur in dem Maße an das Kind herantritt, als sein lückenhaftes Erfahrungswissen von selbst nach ihm drängt, ist auch dieses überlieferte Wissen von allergrößter Bedeutung. Denn das überlieferte Wissen, die von unseren Vorfahren erworbenen Begriffe und Ideen, helfen dem nach innerem Aufbau drängenden Erfahrungswissen viele Tausende von Irrwegen vermeiden, die eben für unsere Vorfahren unvermeidlich waren, um ihren Erfahrungsschatz zu erwerben.

Mit dem allerersten Können des Kindes steht es umgekehrt; es ist zunächst ein instinktives, reflektorisches, mechanisches, und zwar so lange, bis das Erfahrungswissen eine gewisse Stärke des Gestaltungsdranges erreicht hat. Dieser Zeitpunkt tritt allerdings schon ziemlich früh ein[9]; bei geistig normalen Kindern vielleicht etwa nach den ersten drei bis vier Monaten, bei geistig gering veranlagten oft sehr viel später.

Das allmähliche Wachstum des geistigen Seeleninhalts hat den Charakter produktiver Arbeit; von Tag zu Tag werden neue Vorstellungen ausgebildet, erwachen neue Gefühle; allmählich lernt das Kind sein eigenes Ich kennen, wird ihm sein eigener Wille bewußt. Das ist alles nur innere produktive, geistige Arbeit. Von dem Moment an, wo das Kind zu spielen beginnt mit sich selbst, allein in einem Winkel des Zimmers, beginnt auch die äußere produktive Arbeit; es sucht einen Ausdruck für seinen Vorstellungsinhalt. Ich werde darauf noch eingehender zu sprechen kommen.

Dieser normale Entwicklungsprozeß wird nun zweifellos durch die Schule unterbrochen, wenigstens durch die Schule, wie wir sie heute kennen. Diese unsere moderne Schule ist ein Instrument des Staates, mit dem er bemüht ist, möglichst früh-

zeitig das sich nur langsam entwickelnde Erfahrungswissen durch Überlieferung von fremdem Wissen zu ersetzen, sowie das für alle Kultur allerdings ungemein wichtige mechanische Können möglichst rasch zu fördern. In dem Ausbau dieses Instrumentes in dem besagten Sinne wurde er durch verschiedene ganz berechtigte Erwägungen unterstützt. Die eine haben wir bereits vorweggenommen; das überlieferte Wissen vermag unter gewissen Bedingungen das Erfahrungswissen vorzüglich zu fördern. Als der junge Baer, der spätere große Zoologe, zu Döllinger in Würzburg kam, um bei ihm vergleichende Anatomie zu hören, sagte Döllinger: „Was brauchen Sie Vorlesungen über dieses Thema? Bringen Sie mir einige Tiere, erst eines, dann wieder eines und zerlegen Sie die Tiere hier." Baer brachte ihm einen Blutegel. Döllinger zeigte ihm, wie er unter Wasser zu präparieren sei, und gab ihm die treffliche Monographie von Spix über den Bau dieser Tiere in die Hand. Die Beobachtungen am Bau dieser Tiere führten den jungen Zoologen zur aufmerksamen Lektüre der Monographie, und die Lektüre der Monographie führte ihn wieder zu neuen Beobachtungen am Blutegel. Als der neunjährige Adolf Baeyer die ganze Wohnung seines Vaters mit seinen kindlichen chemischen Versuchen unsicher machte, gab dieser dem forschungslustigen Knaben nebst einem kleinen Taschengeld zum Ankauf der nötigen Materialien die Schule der Chemie von Stöckhardt und überließ die beiden, den lebendigen Baeyer und den stummen Stöckhardt, in einem Winkel des Ganges, wo sich der neunjährige Knabe sein sogenanntes Laboratorium eingerichtet hatte, ihrem Schicksal. Und dieses Zusammenwirken hat die Grundlage gelegt zu den Arbeiten des Geheimrates von Baeyer, in dessen Hörsaal wir heute versammelt sind. Sie sehen aus diesen zwei Beispielen, wie sich das Erfahrungswissen mit dem Buchwissen vermählen muß, damit eine mit gesunden geistigen Kindern gesegnete Ehe entstehe.

Auch die mechanischen Fertigkeiten haben für unser Leben große Bedeutung. Das sichere mechanische Können ist nicht nur die notwendige Grundlage alles höheren produktiven Könnens, es ist auch in der Zeit der Einübung eine ausgezeichnete Schule zur Erwerbung gewisser Charaktereigenschaften. Je schwieriger dieses mechanische Können ist, desto mehr Ansprüche stellt es an die Geduld, die Ausdauer, den Fleiß, die Gewissenhaftigkeit, die Sauberkeit, die Selbstüberwindung usw. Zur Erziehung unserer Schüler in diesen elementaren Tugenden können wir einen Unterricht in mechanischen Tätigkeiten überhaupt nicht entbehren.

Aber wohlbeachtet, nur der Erwerb eines sicheren mechanischen Könnens erzieht. Die einmal erworbene Fertigkeit ist trieblos, sofern sie nicht immer wieder befruchtet wird. Diese Befruchtung ist eine zweifache, eine äußerliche durch Lob, Tadel, Furcht, Not, Ehrgeiz, durch Streben nach Gewinn, Ruhm usw., eine innere durch frühzeitige Erziehung zur produktiven Arbeit, die freilich ihrerseits eine gewisse Begabung voraussetzt. In unseren heutigen Schulen ist die äußere Befruchtung die geläufigere, die innere die weniger geläufige. Sie tritt gewöhnlich nur bei besonders veranlagten Lehrern in die Erscheinung, in den offiziellen Schulorganisationen und Lehrplänen dagegen wird sie vielfach vermißt. Dies ist nicht nur in der Entstehungsgeschichte unserer Schulen begründet und nicht nur in der Überschätzung des gelernten Wissens, sondern auch in dem Massenbetrieb unseres Unterrichts, in den größeren Kosten von solchen Schulorganisationen, die auf produktive Arbeit eingerichtet sind, in der nicht zu verkennenden größeren Schwierigkeit des Betriebes und der Beaufsichtigung solcher Schulen. Die Einübung vieler mechanischer Fertigkeiten, das landläufige Können, ebenso wie die Überlieferung des landläufigen Wissens scheitert nicht oder nur selten an der Größe der Schülerherde, und wie jeder Pudel zum Apportieren abgerichtet werden kann,

so sind auch nahezu alle Menschen einer bescheidenen Dressur fähig. Bei größeren Schülermassen dagegen stößt ein auf produktive Arbeit Rücksicht nehmender Unterricht in gewissen Fächern insofern auf nicht unbedeutende Schwierigkeiten, weil hier die Begabung und jeweilige Reife des einzelnen Schülers viel deutlicher nach Berücksichtigung drängen als bei der Überlieferung des Gedächtniswissens und der Einübung mechanischen Könnens. Auch erlaubt die Verbindung von Erfahrungswissen mit überliefertem Wissen, von mechanischer mit produktiver Arbeit nur kleine Unterrichtsziele im Wissen wie im Können. Endlich ist es sehr viel leichter, größere Massen von Lehrern heranzubilden, welche nur die Funktion einer Transmission für Wissensübertragung zu erfüllen haben, als solche, welche die einzelnen kleinen Seelenmotoren ihrer Klasse mit produktiver Arbeitskraft aus ihrem eigenen inneren Vorrate speisen sollen.

Aber diese Schwierigkeiten dürfen uns nicht abhalten, unsere heutigen Schulgruppen und Schulgattungen, die bei aller nominellen Verschiedenheit doch nur ein einziges pädagogisches System repräsentieren, mannigfaltiger und wirkungsvoller zu gestalten durch die heute wieder so lebhaft auftretende Forderung der Berücksichtigung der produktiven Arbeitskraft im Schüler. Denn schon aus den bisherigen Überlegungen dürfte der unserem heutigen Schulsystem zweifellos anhaftende Mangel Ihnen bereits zum Bewußtsein gekommen sein. Wir werden diesen Mangel noch mehr erkennen, wenn wir uns nunmehr den Begriff der produktiven geistigen Arbeit näher ansehen. Dabei werden wir uns aber auch der deutlichen Grenze der Erziehungskraft produktiver Arbeit bewußt werden.

Es wird zweckmäßig sein, zur Untersuchung dieses Begriffes einen Moment den verschiedenartigen Inhalt des Begriffes „Arbeit“ ins Auge zu fassen, je nachdem er im volkswirtschaftlichen, im vulgären oder im physikalischen Sinne ge-

braucht wird. Aus dieser Betrachtung wird sich ein gemeinsames Merkmal herausstellen, das wir als Tätigkeit oder Bewegung bezeichnen können. Die weitere Untersuchung wird dann ergeben, wieweit geistige Tätigkeit Arbeit ist, und zwar produktive Arbeit.

Im volkswirtschaftlichen Sinne genommen ist alle Arbeit, welche Güter schafft, produktive Arbeit. Der Häuer im Kohlenbergwerk, der Bauer am Pfluge, der Fabrikarbeiter am Webstuhl, der Goldschmied in seiner Werkstätte, sie arbeiten produktiv. Allein diese Vorstellungen können wir auf unser Gebiet nicht schlankweg übertragen; denn diese Gütererzeugung erfolgt auch zum großen Teil durch rein mechanische Arbeit, von der wir bei unseren Betrachtungen absehen wollen. Auch müssen wir auf geistigem Gebiet gewisse Arbeiten, z. B. die Übertragung geistiger Güter von Mensch zu Menschen, also das Lehren, produktiv nennen. Demgegenüber ist auf volkswirtschaftlichem Gebiet die Güterverteilung und -beförderung nicht als produktive Arbeit verzeichnet. Doch haben beide Arten der Produktivität, die auf materiellem wie auf geistigem Gebiete, ein gemeinsames Merkmal: die Schaffung von neuen Gütern, ein Merkmal, das auch der geistigen Güterübertragung zukommt.

Dieses Merkmal haftet nun aber merkwürdigerweise dem Begriff der Arbeit im vulgären Sinne nicht immer an. Der gewöhnliche Mann gebraucht das Wort „Arbeit" gleichbedeutend mit „Beschäftigung", „Tätigkeit", wobei die Vorstellung irgendeines Nutzens oder Schadens nicht bewußt zu werden braucht oder doch nur im dunkeln Hintergrund des Halbbewußtseins schlummert. Die Erzeugung geistiger Werte gilt dabei häufig nicht oder doch nicht vollgültig als Arbeit; denn dieser Begriff ist im volkstümlichen Sinne fast ausschließlich mit dem sichtbaren Verbrauch von Muskelkräften verbunden. Ja noch mehr, mit dem Begriff im volkstümlichen Sinne ist auch die

Erinnerung an eine Summe von Unlustempfindungen, von unbehaglicher Anstrengung, von Ermüdung und Abspannung verbunden. Dieses Merkmal suchen einige Nationalökonomen auch mit dem Begriff der Arbeit im volkswirtschaftlichen Sinne zu verknüpfen[10]), freilich nur um damit ein besseres Maß für die eigentlichen Arbeitskosten zu erhalten als dies heute im „Lohne" gegeben ist.

Im physikalischen Sinne hat der Begriff „Arbeit" mit Gütererzeugung überhaupt nichts zu tun. Im Gegenteil. Der Physiker unserer Tage weiß, daß alles Geschehen in der Natur nichts weiter bedeutet als Umwandlung eines Arbeitsvorrates in einen anderen, daß, physikalisch gesprochen, kein Arbeitswert erzeugt, geschaffen werden kann, daß, wenn an einem Punkt der Welt eine neue Arbeit geleistet ist, an einem anderen Punkte der Welt eine genau gleiche Arbeitsmenge verschwunden ist. Der Arbeitsbegriff des Volkswirtschaftlers, des Laien, des Physikers ist also nicht derselbe.

Eines aber hat er mit der geistigen Arbeit gemein, die Tätigkeit. Ja, der volkstümliche Arbeitsbegriff wird nicht selten schlechtweg mit körperlicher Tätigkeit identifiziert. Geistige Tätigkeit bezeichnen wir aber durchaus nicht immer als Arbeit, zum mindesten nicht als produktive Arbeit. Es gibt z. B. eine geistige Tätigkeit, die wir, obgleich sie sehr häufig eine schaffende ist, geradezu in Gegensatz stellen zu produktiver Arbeit, nämlich das Spiel. Aber auch hier sind wir in unserer Ausdrucksweise durchaus nicht konsequent. Wir sprechen z. B. vom Schachspiel, einer, richtig betrieben, geistig sehr anstrengenden und auch geistig produktiven Arbeit. Und trotzdem der uns deutlich bewußte Gegensatz zwischen Spiel und Arbeit! Woher stammt er? Was für ein Unterschied ist zwischen Spiel und Arbeit, und was haben beide Tätigkeiten gemein? Über die Antworten auf diese Fragen müssen wir uns klar sein, wenn wir uns über den Erziehungswert

produktiver geistiger Arbeit unterrichten wollen. Wenn wir das Wesen des Spieles erfassen, wird uns auch das Wesen der produktiven Arbeit deutlich werden.

In der reinsten Form tritt das Spiel nur beim Kinde auf. Das Spiel der Erwachsenen hat fast immer Nebenzwecke, die den reinen Begriff des Spieles verdunkeln. Das Kind spielt in dem Augenblick, wo seine Vorstellungswelt durch irgendwelche, ganz primitive Gegenstände lebhaft angeregt wird. In irgendeiner Ecke des Hofes oder Gartens hat es Holzstücke, Tuchfetzen, Bindfäden, Sandhäufchen, Steine usw. zusammengetragen. Die Holzstücke werden ihm zu Menschen oder Tieren, die Tuchlappen zu Kleidungsstücken oder Dachbedeckungen, die Sandhäufchen zu Berg und Tal, die Steine zu Gebäuden und Brükken, die Bindfäden zu Zäunen und Wegabgrenzungen. Dabei finden wir das Kind ganz in geistige Tätigkeit versunken, wobei es entweder neue Vorstellungen erwirbt, oder doch neue Vorstellungsverbindungen herstellt. Die Vorstellungsverknüpfung, bei der fast immer eine Art Beseelung der Außenwelt[11]) eintritt, ist aber bei diesem Spiel des Kindes fast immer eine unwillkürliche. Fast wie im Traum oder wie im Märchen stellen sich die Assoziationen ein. Das Kind trifft keine bestimmte Auswahl, weil es auch keinen bestimmten Zweck, kein bestimmtes Ziel im Auge hat. Der Vorstellungsverlauf wird zwar von der sinnlichen Außenwelt angeregt und durch sie ab und zu in neue Bahnen gelenkt, ist aber mehr oder weniger unabhängig von dem jeweils gegebenen Spielzeug, und zwar um so weniger, je weniger dieses mit wirklichen Gegenständen übereinstimmt und je weniger es künstlerisch ausgebildet ist. Gewisse kunstvolle oder technisch vollendete Spielzeuge sind für das Kind bis zum achten oder zehnten Lebensjahre erfahrungsgemäß eben deshalb so wenig anziehend, weil sie einem reichen und vielseitigen Vorstellungsverlauf direkt hindernd entgegenstehen. Denn das Kind hat nur so lange In-

teresse am Spiel, als es dabei immer wieder Neues entdeckt, sei es in der Erweiterung und Bereicherung seiner Vorstellungen oder seiner Vorstellungsverbindungen, sei es in wechselnder Anregung zu immer neuen Tätigkeiten.

Gewisse Spielsachen oder Bewegungsspiele fesseln daher das Kind viele Jahre. Andere verlieren bald früher, bald später ihren Reiz. Für jedes Kindesalter, also für jeden Zustand geistiger Reife ist der unbewußte geistige oder körperliche Gewinn der Kernpunkt in der Anziehungskraft des Spieles auf das Kind, d. h. auf das geistig normale Kind. Intellektuell schwachbegabte Kinder mit sehr dürftigen, und noch mehr, mit sehr wenig beweglichen Vorstellungen, oder kränkliche Kinder mit langsamem Vorstellungsverlaufe haben, wie man aus dieser Betrachtung begreift, keine Freude am einsamen Spiel. Sie brauchen immer die Anregung von außen, die Eltern, Geschwister, Kameraden. Ein bekannter Erzieher, ich glaube es war Niemeyer, hat es daher als Haupt- und Meisterstück der ersten Erziehung bezeichnet, eine dem jedesmaligen Alter angemessene B e s c h ä f t i g u n g zu finden.

Betrachten wir nun als Gegenstück die Tätigkeit nicht des geistig Spielenden, sondern des geistig Arbeitenden. Auch er geht wie das spielende Kind von Tatsachen der Wirklichkeit aus, die sein ganzes Vorstellungsleben anregen. Der Forscher am Experimentiertisch beobachtet die Apparate, die Stoffe, die Erscheinungen. Jede neue Erscheinung bereichert seine Vorstellungswelt. Nach allen Seiten verbindet sich die neue Vorstellung mit hundert anderen auf den durch reiche Übungen geläufig gewordenen Assoziationsbahnen, und während die vor ihm stehende Welt der Dinge durch die geöffneten Sinnestore die entsprechenden Empfindungen auslöst, weitet sich in seinem Geiste die Welt der Vorstellungen aus. Wenn seine Arbeit fruchtbar ist, so wandert er in dieser Vorstellungswelt, nur leicht geführt von der äußeren Wirklichkeit. Soweit erkennen

wir eine Ähnlichkeit des spielenden, phantasiebegabten Kindes mit dem experimentellen Forscher, die sich auch darin ausdrückt, daß die Forschungsarbeit wie das Spiel so lange den im besten Sinne Naiven fesseln, als ein geistiger Gewinn in Aussicht steht.

Aber nun kommt ein gewaltiger Unterschied. Der Vorstellungsverlauf des Experimentierenden ist nicht mehr regellos, nicht mehr unwillkürlich, sondern streng geleitet durch die Fragestellung, durch Dutzende von wissenschaftlichen Gesetzen, die blitzschnell neuen Assoziationen widersprechen oder sie unterstützen, und nicht selten auch durch ein bestimmt gestecktes Ziel. Während beim Kinde die produktive Tätigkeit unter beständigen Lustgefühlen verläuft, befindet sich der experimentierende Forscher in einer andauernden Oszillation von Spannung und Lösung, von Lust und Unlust, je nachdem zusagende oder nicht zusagende Vorstellungsverbindungen sich einstellen. Damit die spielende Produktivität des geistig gesunden Kindes zur wahren geistigen Produktivität des Mannes heranreife, muß also, wie man sieht, eine vielseitige Zucht des Geistes wirksam werden, eine Zucht, die anfangs nur wenig, später immer stärker mit dem Spiele des Kindes verbunden werden kann und alsdann frühzeitig zur Aufmerksamkeit, zur Beharrlichkeit, zur Ehrlichkeit, zur Überwindung von Schwierigkeiten usw. führt.

Ein zweiter starker Unterschied beider produktiver geistiger Arbeitsarten ist noch hervorzuheben. Er ist vielleicht noch wesentlicher als der erste, da ja gewiß auch bei der spielenden Phantasietätigkeit des Kindes nicht eine unbeschränkte Anarchie herrscht in der Kombination der Vorstellungen.

Für jede spielende Tätigkeit kommt früher oder später ein Zeitpunkt der Sättigung. Je älter das Kind wird, desto weniger interessieren es seine alten Spiele, die dem nach Einheit und Einsicht drängenden Seelenleben keine Frage stellen und keine Antwort geben. Mehr und mehr drängt sich das Be-

wegungsspiel in den Vordergrund, das dann nicht selten als Sport, als ein Mittelding zwischen Spiel und Arbeit, als ein Spiel mit einem bestimmten Zweck außerhalb des Spieles, als ein Spiel, in dem die Überwindung von *Schwierigkeiten* die hauptsächliche Absicht ist, einen starken Reiz ausübt. Das eigentliche Spiel aber als eine geistige Tätigkeit, die keinen bestimmten Zweck verfolgt, das weder sich noch anderen schaden oder nützen will, hat im Leben des richtig erzogenen normalen Menschen, wie des durch seine natürliche gesunde Entwicklung stets unverdorbenen freilebenden Tieres seine bestimmt abgegrenzte Zeit.

Ganz anders steht es mit der eigentlichen produktiven geistigen Arbeit, soferne sie, was wir ja voraussetzen, eine ehrliche, aufrichtige ist. Für sie gibt es keinen Zeitpunkt der Sättigung. Sie ist gewissermaßen lebendig gebärend. Eben weil sie im Gegensatz zum Spiel Zwecke hat, Zwecke, die nicht *außer* ihr, sondern *in ihr liegen*, und weil diese Zwecke, sobald sie erreicht sind, kraft der Ökonomie unserer Seele die Grundlagen von neuen Zwecken und Zielen werden, eben darum ist die produktive Arbeit innerhalb der Grenzen der gegebenen Begabung immer auch die Ursache eines zielbewußten Wachstums der geistigen Kraft, die stets nach neuer Betätigung drängt. *In diesem charakteristischen Unterschied zum Spiel liegt das große erzieherische Moment produktiver Arbeit.* Diese Selbstbefruchtung der geistigen Arbeit hat jeder an sich selbst erfahren, der wirkliche Bildung besitzt. Ja man könnte vielleicht sagen, wenn jemand von sich wissen will, ob er auf dem Wege zu innerer wirklicher Bildung sich befindet, so soll er sich nur fragen, wie groß und wie ehrlich sein *Bildungstrieb* ist, der durchaus nicht rein intellektueller Art zu sein braucht, sondern ebensogut auch beispielsweise moralischer Art sein kann. Dem Forscher aber und bildenden Künstler, wie dem nach wahrer Lebensweisheit Ringenden stellt diese

immer sich verjüngende, immer sich steigernde innere treibende Kraft der produktiven Arbeit geradezu die Lebensaufgabe. Der wahre Forscher wird von ihr zu unablässiger Steigerung seiner Erkenntnis getrieben über alle gelernten Traditionen hinweg, und der wahre Künstler ringt immer heißer um den zutreffenden Ausdruck seines inneren Seelenlebens hinweg über alle gelernten Manieren und Techniken und geläufigen Lösungen. Das ist der Segen der produktiven Arbeit, daß sie Lebensaufgaben zu stellen imstande ist, Lebensaufgaben, die den Schaffenden hinwegheben über alle Leiden und Wirrnisse des Erdenlebens, gleichwie den frommgläubigen Menschen der starke Trieb seines unverrückbaren religiösen Empfindens.

Es erscheint nützlich, bevor wir weitergehen, die bisherigen Betrachtungen zusammenzufassen.

Produktive geistige Arbeit ist eine Tätigkeit der Seele, die neue Vorstellungen und neue Vorstellungsverbindungen schafft zum Zwecke einer höheren Einheit des Seelenlebens oder einer äußeren Darstellung und Verwirklichung desselben. Durch diesen Zweck unterscheidet sie sich von dem Spiel des Kindes, dem, insoferne es eben ein wahrhaftiges Spiel ist, jede feste Absicht der Vorstellungsbildung und Vorstellungsverbindung und der charakteristischen Darstellung mangelt. Produktive geistige Arbeit setzt eine Begabung in der Leichtigkeit der Vorstellungsverbindungen voraus, ebenso wie das einsame Spiel des Kindes. Aber sie unterscheidet sich von diesem durch die Zucht, welche diese Verbindung in die Wege leitet. Diese Zucht ist teils der Seele inhärent bei dem geborenen Forscher und Künstler, teils wird sie durch entsprechende Übung erworben oder doch gesteigert, wobei eine allmähliche Überführung des Spieles in Arbeit sehr wertvoll mitwirken kann. Produktive geistige Arbeit ist ein ausgezeichnetes Erziehungsmittel; doch setzt sie eine entsprechende Veranlagung voraus. In ihrem unstillbaren Hunger nach fortwährender steigender Betätigung

zwingt sie den Menschen zu beständiger Anspannung und Übung seiner Kräfte und fördert damit die elementaren Tugenden des Fleißes, der Ausdauer, der Hingabe, der Gewissenhaftigkeit, die sonst durch äußere Machtmittel erzogen werden müssen.

Produktive Arbeit gibt wirkliche neue Erfahrung, die sofort mit unserem ganzen übrigen Vorstellungsleben die innigste Verbindung eingeht, weil sie ja dem jeweiligen Bedürfnis der Seele entgegenkommt. Diese neuen Verbindungen entfalten alsdann immer neue Kraft, geben der schaffenden Begabung immer neue Antriebe. Alle Erfindungen, alle Verbesserungen, alle guten Organisationen, alle großen Werke der Menschenliebe sind Kinder produktiver Arbeit. Die Erfahrungen und Kenntnisse anderer, die wir übermittelt erhalten durch rezeptive Arbeit, haben nur soweit Bedeutung für unser Seelenleben, als sie mit eigenen Erfahrungen ähnlicher Art zusammentreffen und die Lücken ergänzen, die aller persönlichen Erfahrung anhaften. Die mechanische Arbeit gibt überhaupt keine neuen Erfahrungen und läßt unser Seelenleben auf die Dauer ohne treibende Wärme. Die produktive Arbeit aber erhält unser ganzes Sein in einer erhöhten Temperatur; sie wird damit eine Quelle der Unternehmungslust, des Mutes, der Selbständigkeit, der Begeisterung und einer kaum versiegbaren Arbeitsfreudigkeit. Darin steckt der Hauptwert aller produktiven Arbeit für die Erziehung.

Soll sie aber diese Erziehungskraft zu entfalten imstande sein, so muß sie auf einer guten Grundlage ruhen, d. h. es muß nicht bloß die Begabung und Reife, sondern auch das entsprechende Können vorhanden sein, ein Können und Kennen, das auch dem Begabtesten nicht den Schweiß unproduktiver Arbeit und Übung erspart. Das ist eine Sache, die heute unsere allzu rasch Fertigen in Kunst und Wissenschaft und neuerdings auch in Schul- und Hauserziehung gerne vergessen.

Produktive geistige Arbeit ist aber zunächst wenigstens eine

egoistische Triebkraft. Sie ist auf den Ausbau oder die Darstellung des eigenen Seelenlebens gerichtet, und darin liegt auch ihre Gefahr für die Erziehung. Die Wissenschaft wie die Kunst verlangen nicht, daß der von ihnen Getriebene auch ein ganzer Mensch sei. Eine ausschließlich intellektuelle Tätigkeit des Gelehrten macht sogar bisweilen nur einen halben Menschen aus ihm. Sie läßt sein ästhetisches Empfinden wie seine moralische Kraft unentwickelt. Ebenso braucht die unablässig treibende Darstellungskraft den Künstler selbst durchaus nicht sittlich zu heben. Sie kann sich in einer völlig ideellen Welt, weit entfernt von der Wirklichkeit des Lebens im rein Formalen erschöpfen. Die produktive Arbeit in Kunst und Wissenschaft muß sich mehr oder weniger in den Dienst der Kultur der Menschheit stellen, wenn sie ganze Charaktere schaffen soll. In einem solchen Dienste aber schafft produktive geistige Arbeit einen Lebensinhalt von dauernder Befriedigung. Sie schafft ihn um so mehr, je mehr sie fähig ist, im Dienste der Mitmenschen selbstlos tätig zu sein.

Aus diesem Wesen der produktiven Arbeit ergeben sich grundlegende Gesichtspunkte nicht bloß für die Erziehung überhaupt, sondern auch für unsere Schul- und Unterrichtsorganisationen. Es unterliegt gar keinem Zweifel, daß wir in Deutschland der produktiven Arbeit in unseren Schulen viel zu geringen Spielraum einräumen. Von der Volksschule war sie bisher nahezu ausgeschlossen. In den Mittelschulen kommt sie zwar in einigen Unterrichtsgegenständen zur Geltung, in Mathematik, bei den Übersetzungen fremder Klassiker, bisweilen im deutschen Aufsatz und neuestens auch im Zeichnen, aber auch hier nur im allgemeinen so weit, als der Lehrer es versteht, den überwältigenden Stoffmassen ohne Kollision mit den Unterrichtsprogrammen auszuweichen. Höchst merkwürdigerweise kam sie bis in die jüngste Zeit gerade in demjenigen Unterricht gar nicht zur Geltung, wo sie sich am fruchtbarsten entfalten könnte, in

den Naturwissenschaften, in Zoologie, Botanik, Mineralogie und vor allem nicht in Physik und Chemie. Auf den deutschen Hochschulen dagegen hat sie in dem zweiten Viertel des vergangenen Jahrhunderts zuerst in den philologischen Seminaren, dann in den Laboratorien, Kliniken usw. Einzug gehalten; doch auch hier könnte der produktiven Arbeit noch weit mehr Raum gegeben werden, als es bisher geschieht. Alle unsere Hochschulen legen noch immer ein viel zu großes Gewicht auf den reinen Vorlesungsbetrieb, der freilich nicht selten geistig wie materiell für den Dozenten weit einträglicher ist wie für den Schüler. Dazu kommt dann, daß die oft unglaubliche Überfüllung der bereits vorhandenen Einrichtungen, namentlich an den großen Universitäten, der oben beklagte oder durch unsere vorbereitenden Schuleinrichtungen erzeugte Mangel an Bedürfnis nach selbständiger Arbeit bei den Schülern und die auf Wissensanhäufung berechneten Examina oft ein starkes Hindernis für die Entfaltung der besten Flügelkräfte produktiver Arbeit bilden.

Schlimmer als in den Knabenschulen steht es in den meisten höheren Mädchenschulen. Man muß in einzelnen dieser Schulen den Aufsatzbetrieb mit seinen oft unmöglichen Thematen, den Kindergartenunterricht in Arithmetik und Geometrie, das Überwuchern eines formalen neusprachlichen Unterrichts, den bisweilen völligen Abschluß von produktiver Arbeit erlebt haben, um wahrhaft verwundert zu sein, daß es noch so viele Frauen gibt, die das Denken während ihrer Schulzeit nicht verlernt haben.

Daß produktive Arbeit von der Volksschule trotz der geringen Reife des Erziehungsmateriales, trotz der notwendigen Übungen in den elementaren Fertigkeiten nicht ganz ausgeschlossen zu sein braucht, zeigen die neuen Einrichtungen von Werkstätten, Laboratorien und Schulküchen, die Neugestaltung des Zeichnungsunterrichtes, die schüchternen Anfänge eines ver-

nünftigen Aufsatzunterrichtes, der nicht auf ununterbrochene Nachahmung ewig vorgekauter Muster, sondern auf möglichst frühzeitige Darstellung von Selbsterlebtem ausgeht, das zeigen die kleine Schrift von Anthes „Der papierene Drache", die Fibel von Gansberg und Scharrelmanns Buch „Vom herzhaften Unterricht".

Das Selbsterlebenlassen im Unterricht ist überhaupt das ganze Geheimnis für die Entwicklung produktiver Arbeit in allen Schulen von der Volksschule bis zur Hochschule. Freilich setzt ein solcher Unterricht auch den rechten Meister voraus, einen Meister, in dem eine selbständige, schaffende, sich anpassende, sich vertiefende Seele wohnt, welche die Begabungskeime der einzelnen Kinder erkennt und Freude hat auch an den schwächsten Leistungen, sofern sie selbständig sind. Sie setzt auch einen Meister der methodischen Behandlung voraus, aber in einem ganz anderen Sinne, wie er heute aus der Wissenschaft der Didaktik hervorgeht. Die heutigen Finessen der Methodik können nämlich der schöpferischen Begabung geradezu verhängnisvoll werden. Man nennt den einen geschickten Methodiker, der alle Schwierigkeiten im Erfassen einer neuen Sache so zerkleinern kann, daß alle Schüler, wenn möglich gleichmäßig, wie auf einem schiefen Asphaltpflaster in den neuen Vorstellungsinhalt hinüberrutschen. Dieses Lob ist aber ein sehr bedingtes. Für eine Klasse geistig armer Schüler ist er vielleicht ein geschickter, für eine Klasse von Begabungen aller Art ist er aber ein sehr ungeschickter Methodiker. Denn die geistige Kraft der Kinder wächst, wie die körperliche, nur durch Überwindung von Schwierigkeiten. Was aber dem einen Kind eine Schwierigkeit ist, ist dem anderen eine Spielerei. Man darf nicht den Adler die gleichen Flugübungen machen lassen, die dem Sperlinge angemessen sind. Der allein ist der geschickteste Methodiker, der seinen Unterricht so einzurichten versteht, daß jede Begabung die ihr angemessene Schwierigkeit findet. Ich

gebe zu, daß dies bei dem heutigen, fast ausschließlich auf reproduktive Arbeit abzielenden Unterricht der Volksschulen bisweilen unmöglich ist. Es ist aber stets möglich da, wo für ein ausgiebiges Maß produktiver Arbeit gesorgt werden kann, wo auch der praktischen Tätigkeit auf den verschiedenen Gebieten die Tore geöffnet sind. Genau wie beim Bergsteigen kommt dann jeder in jeder Stunde so weit, als seine Kräfte reichen, während am Seile des mißverstandenen methodischen Betriebes nur die sog. „gleichmäßige Förderung" möglich ist, die zwar unser heutiges einseitiges Schulsystem erlaubt, aber gleichwohl nicht selten den Schwachen überbürdet, den Starken dagegen langweilt.

Ein größeres Feld für produktive Arbeit wäre sicher an den Mittelschulen gegeben. Es wäre noch in ausgiebigerem Maße vorhanden, würde nicht über einzelnen Gruppen dieser Schulen beständig die Peitsche des „positiven Wissens" knallen. Ich muß bekennen, daß das heute verlangte Maß positiven Wissens in diesen Schulen zwar durchaus von einem normal begabten, nicht allzu bequemen Jungen für eine kurze Spanne Zeit erworben werden kann, daß es aber nur erworben werden kann auf Kosten des produktiven Könnens. Ein Amerikaner, der 1907 einige Monate in Deutschland sich aufhielt und unsere höheren Schulen studierte, sagte mir allen Ernstes, es scheine, daß die deutschen Kinder so vieles zu lernen haben, damit sie nicht zu viel zum Denken kommen. Es ist wirklich zu beklagen, daß ein großer Teil unseres Schulwissens nur ein Gedächtniswissen ist, welches verfliegt, sobald die Beschäftigung damit aufhört, und dessen Erwerb dem eigentlichen Können die Zeit stiehlt, ja, das sogar kleinere, aber immerhin wertvolle produktive Begabungen im Keime ersticken kann. Am sonderbarsten aber ist, daß dieses Wissen in den Naturwissenschaften in einer Weise übertragen wird, die der naturwissenschaftlichen geistigen Arbeit direkt entgegengesetzt ist, daß man es

nur mitteilt und nicht erwerben läßt, daß man es mehr als Buch- denn als Erfahrungswissen gibt. Mangel an Mitteln für einen zweckmäßigen Ausbau unserer Mittelschulen und Überschätzung des Wissens überhaupt und nicht zuletzt eine verständnislose Übertragung der berechtigten Art, wie sprachlich-historisches Wissen seit alten Zeiten übertragen wird und auch heute noch mit Erfolg überliefert werden kann, haben die Ausbildung in Naturwissenschaften an unseren Mittelschulen von vornherein in falsche Bahnen gebracht. Wie verständnislos diese Schablone ist, kann leicht gezeigt werden. Was würden die gleichen Schulmänner, die heute Laboratorien und Werkstätten als eine Verunreinigung der Gymnasien und Realschulen ansehen, sagen, wenn ein Schreinermeister seinen Lehrling etwa in der Weise in sein Gewerbe einführen würde, daß er ihm täglich Vorträge hält über die Holzarten, über Werkzeuge und Maschinen, ihm fleißig vorexperimentiert, Bretter vor seinen Augen hobelt, sägt, leimt, daß er ihn als Hausaufgabe täglich einige Paragraphen aus einem Leitfaden über Schreinerei auswendig lernen und ihn alle vier Wochen einen Aufsatz machen läßt über die Bedeutung der Hobelmaschine, die Bereitung eines brauchbaren Leimes, über die Herstellung eines Kleiderschrankes usw., und wenn dieser Meister dann bei der Lehrlingsprüfung den Lehrling zum Gesellen freisprechen würde, weil er alles gewußt hat, was er auf diese Weise in seiner dreijährigen Lehrzeit auswendig lernen konnte. Man braucht dieses Beispiel nur durchzudenken, um es höchst lächerlich zu finden. Und doch ist das heute genau der Weg, auf dem wir in unseren Schulen Physik, Chemie, Zoologie, Botanik, Mineralogie lehren und examinieren. Wenn mir nun einer antworten würde, ich hätte ein schiefes Beispiel gegeben, der Schreinerlehrling würde ja später Schreiner, er müsse also auch praktisch geschult sein, er müsse die Schreinerei können und nicht bloß wissen, die Schüler der höheren Schulen würden

Theologen, Juristen, Philologen, Lehrer und keine Naturforscher, für sie genüge schon das Wissen, so kann ich darauf antworten, daß er die wahre Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht erkannt habe. Im naturwissenschaftlichen Unterricht ist die Art, wie man zum Wissen gelangt, fast wertvoller als das Wissen selbst. Denn diese Art der Arbeit hat den gewaltigen Vorzug vor aller anderen Schularbeit, daß sie produktive Arbeit im höchsten Sinne des Wortes ist, daß sie uns lehrt, wie wir Natur und Menschen beobachten, an Natur und Menschen Fragen stellen müssen, wie wir allein wertvolles Wissen erwerben können, daß sie uns gewöhnt, objektiv allen Erscheinungen in Natur und Menschenleben gegenüber zu treten, fremdartige Erscheinungen auf ihre Ursachen zu prüfen, kurz, daß sie uns lehrt, uns selbst zu helfen in vielen Lagen des Lebens. Das Wertvollste, was wir einem Schüler geben können, ist eben nicht das Wissen, sondern eine gesunde Art des Wissenserwerbes und eine selbständige Art des Handelns. Diese Art lernt man aber nicht oder nur höchst mangelhaft durch Vorlesungen und Unterrichtslektionen, sondern nur, wie alles produktive Arbeiten, durch frühzeitige Gewöhnung an entsprechende Tätigkeiten. Arbeiten, Handeln bilden den Charakter; das Wissen beeinflußt ihn erst in zweiter Linie. Die in ihrer ausschließlichen Fassung zu weitgehende, aber immerhin goldene Regel allen Unterrichtes, die so oft ausgesprochen, aber noch viel öfter in Wirklichkeit verleugnet wird: „Sage dem Kinde nichts, was es selbst finden kann", ist nirgends wichtiger als im naturwissenschaftlichen Unterricht. Jeder andere Weg des Wissenserwerbes widerspricht geradezu dem Geist der Naturwissenschaften, und Hugh Gordon hat recht, wenn er in seinem kleinen Büchlein „Elementary Course of practical Science", das den Volksschullehrern Englands den Weg zeigt, wie sie in der Volksschule den ersten Unterricht in Physik einschlagen sollen, ausruft: „Man lasse (in den

Schulen) lieber die Hand ganz weg von den Naturwissenschaften, als daß man sie unwissenschaftlich betreibt." [12])

Wie frühzeitig und fruchtbar bei den produktiv begabten Kindern der einzig richtige Weg aller naturwissenschaftlichen Unterweisung eingeschlagen werden kann, das zeigt das Beispiel, das ich von A. Baeyer erzählt habe, der bereits im zwölften Lebensjahr ein neues Doppelsalz entdeckte ($CuCO_3 + Na_2CO_3 + 3H_2O$), das erst vier Jahre später von Struve beschrieben und nach Baeyers Methode von Gentele dargestellt wurde. Wenn ein Gelehrter wie Baeyer den größten Teil seiner späteren Entwicklung dieser frühzeitigen produktiven Arbeit zuschreibt und infolgedessen für eine entsprechende Ausgestaltung des heute teilweise verfehlten naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit aller Schärfe eintritt, so hat niemand ein Recht, hier als von einer Ausnahmebegabung zu sprechen, die auch sonst zu ihrem Ziele gelangt wäre. Wir wissen heute nicht, wie viele, wenn auch schwächere produktive Begabungen wir mit unserem heutigen Schulsystem bereits im Keime erstickt haben, wie viele Unternehmungslust, Selbständigkeit und Charakterfestigkeit wir durch unseren Gedächtnisballast begraben haben. Baeyer hat an seinem siebzigsten Geburtstage in einer Rede vor seinen Freunden, Verehrern und Schülern darauf hingewiesen, daß Naturwissenschaften nicht als Wissenschaften, sondern als ein Kulturgut behandelt werden müssen, als eine im Laufe der Jahrtausende errungene Lebensweisheit, die uns lehren soll, wie wir uns in unserem persönlichen Leben und im Zusammenleben mit unseren Mitmenschen in unserem Hause, Erde genannt, einrichten sollen. Damit dies aber möglich ist, dürfen Naturwissenschaften nicht gelernt werden, sondern müssen erfahren werden. Denn nur das Erfahrungswissen übt eine Macht aus auf unser Handeln. Bei den Fachschulen haben wir uns vor einigen Jahrzehnten entschlossen, Werkstätten aller Art einzurichten, und wo es immer

geht, den theoretischen Unterricht durch praktischen zu ersetzen, weil ja eben Treiben und Ziselieren, Hobeln und Schmieden nicht durch Zuschauen und durch Bücher erlernt werden kann. Ich bin überzeugt, daß auch in unseren Mittelschulen Laboratorien und Werkstätten ihren Einzug halten werden, oder besser gesagt, daß wir auch hierin dem Beispiel anderer Nationen werden folgen müssen, ob wir wollen oder nicht, weil ein Schulsystem, das überliefertes Wissen mit Erfahrungswissen und mechanisches Können mit produktivem Können verbindet, dem Lande geistig und wirtschaftlich das Übergewicht geben wird, das es allgemein eingeführt hat. Diese Frage geht ihrer Lösung entgegen. Derjenige deutsche Staat, der sie mit Mut angriffe, ehe uns die Not dazu zwingt, würde sich ein wahrhaftiges Verdienst erwerben.

Viel schwieriger ist die Lösung einer anderen, nicht minder brennenden Frage in dem Gebiete des Erziehungswertes der produktiven Arbeit, einer Frage, auf die wir auch nicht einmal theoretisch eine so unbedingt sichere Antwort haben wie im naturwissenschaftlichen Unterricht. Wir haben erkannt, daß unproduktive Arbeit keinen Lebensinhalt gibt und daß ihr nur so weit Erziehungswert beikommt, als sie dazu dient, Grundlage für ein höheres Schaffen zu werden und die elementarsten bürgerlichen Tugenden zu üben. Dies ist nicht bloß für die Erziehung, die unsere Schulen zu geben imstande sind, von Bedeutung, sondern auch für die viel größere Erziehungsmacht, die das Leben auf uns ausübt.

Für einen großen Teil unserer Industriearbeiter kommt die Zeit, wo die obere Grenze ihrer mechanischen Vervollkommnung erreicht ist, wo kein äußerer Antrieb eine Steigerung der Leistungsfähigkeit mehr erzielt. Von da an beginnt die lebenslange, mechanische, ewig gleichförmige Arbeit bei Millionen von Volksgenossen sich wie ein dichter Schleier über die einst sonnigen Täler ihres Lebens zu breiten. Der ärmste Häus-

ler, der auf weiter mooriger Heide täglich unter immer wechselnden Bedingungen dem mageren Boden im Schweiße anstrengendster Arbeit sein Leben abgewinnt, scheint mir, vom Standpunkt seines Tagwerkes betrachtet, ein reicher Mann gegen manchen gutbezahlten Fabrik- oder Heimarbeiter, der vom Morgen bis Abend ein Menschenalter hindurch den gleichen Griff und den gleichen Tritt in eisigkalter Einförmigkeit wiederholt. Lassen Sie eine solche Menschenseele auch noch der frommen Ergebenheit tiefen Glaubens, die da spricht: Herr, dein Wille geschehe! beraubt sein, lassen Sie ihn, der seine glücklicheren Mitbrüder auf den Höhen des Lebens wandeln sieht, ausgeschlossen sein von allen edlen Freuden und Behaglichkeiten, die sonst das Menschenleben heben können: er, der Sklave der Maschine bleibt ärmer als die Sklaven Roms und Griechenlands. Die alleserlösende Arbeit, ihn erlöst sie nicht; die alleserwärmende Sonne produktiven Schaffens, ihn erwärmt sie nicht. Das kalt gewordene Herz beleben nur noch die Lehren unklarer Propheten, die seine Sehnsucht nach der unmöglichen Zeit nähren, wo alle Unterschiede verschwunden sein werden. Es ist sehr gedankenlos, diese in Wahrheit Armen, die sich in ihrem Hunger nach einer Sonne des Lebens zu gemeinsamem Ringen zusammenschließen, durch andere Mittel zu bekämpfen als durch eine entsprechende Veränderung ihrer äußeren und vor allem ihrer inneren Lebensverhältnisse, als durch den Versuch, ihnen wieder einen Lebensinhalt zu geben, den ihre Arbeit nicht mehr in dem Maße hat wie die ihrer vielleicht viel schwerer schaffenden, aber glücklicheren Mitbrüder und Mitschwestern. Sie selbst versprechen sich den größten Erfolg von einer Vergesellschaftung aller Produktionsmittel unter Aufhebung des Eigentums. Grobe Täuschung! Denn auch n a c h der Vergesellschaftung wird es Millionen von Sklaven der Maschine geben, und sie werden dann wahrscheinlich noch ärmer sein als heute; denn

bei dieser Vergesellschaftung werden mit dem Wegfall des Eigentums auch noch zahlreiche egoistische Arbeitsmotive in Wegfall kommen, die heute oft bis ins graue Alter die Seele frisch erhalten. Hier hilft nur ein Mittel, wenn überhaupt Hilfe möglich ist: „Schafft ihnen wieder einen wertvollen Lebensinhalt!"

Welchen Lebensinhalt aber sollen wir geben? Das ist die größte Rätselfrage, die heute an dem Wege aller öffentlichen Erziehungspolitik steht. „Gebt dem Menschen Religion!" sagen die Kirchen!" „Führt ihn in den Tempel der Kunst!" sagen die Ästhetiker. „Laßt sie den Zusammenhang der Erscheinungen der Welt erschauen und die Stellung ihrer Arbeit in der großen Kulturmacht der produktiven Gütererzeugung erfassen!" raten die Intellektler. „Schafft ihnen auskömmlichen Lohn und gute Wohnungsverhältnisse!" sagen die Volkswirtschaftler. „Weniger Bildung und mehr Autoritätsgefühl!" lehren die Herrenmenschen. „Panem et circenses!" war die Weisheit der römischen Senatoren.

Unbedingt sicher ist, daß wahre, tiefe Religion, verbunden mit tiefem Gottvertrauen, einen reichen, ja unverwüstlichen Lebensinhalt gibt. Aber ebenso sicher ist, daß mit steigender Bildung des Volkes dieser religiöse Lebensinhalt in der Seele vieler einzelner eine immer persönlichere Gestalt annimmt und je nach der Natur des Betreffenden auch annehmen muß, die von der unveränderlichen Formel der Kirchenlehren bald weniger, bald mehr abweicht. Diese in aller Kultur liegende Entwicklung führt unzählige Menschen naturgemäß wenn nicht zur äußeren, so doch zur inneren Trennung von ihren Kirchengemeinschaften und damit von der Quelle ihres Lebensinhaltes ab. Dieser Entwicklungsprozeß ist ein Naturgesetz, das in den Eigenschaften der menschlichen Seele begründet ist. Und nun tritt die Frage auf: Kann jeder einzelne, losgelöst von aller Gemeinschaft, sein religiöses Seelenleben selbständig ausbauen

oder nicht? Und wenn nicht, welcher feste Halt ersetzt den verlorenen Stab? Ich brauche keine Antwort zu geben. Wir wissen alle, die Religion des überlieferten Glaubens löst unsere Frage nur für einen Teil der Menschen, für jenen Teil im allgemeinen, der, mag er mit irdischen Glücksgütern gesegnet sein oder nicht, keinen unüberwindlichen Drang hat, sein Seelenleben selbständig zu gestalten und seine religiösen Anschauungen mit seinem übrigen Seeleninhalt in Einklang zu bringen.

Viel weniger noch geben jene eine Lösung der Frage, die dem Menschen durch die Kunst den Segen der produktiven Arbeit ersetzen wollen. Ich will gar nicht reden davon, daß künstlerisches Schaffen, was ja in erster Linie dauernden Lebensinhalt geben könnte, den allermeisten Menschen versagt ist, daß Kunst überhaupt weder gelehrt noch gelernt werden kann. Auch der Genuß wahrer Kunst setzt nicht nur eine gewisse Begabung, sondern auch eine nicht unbedeutende Schulung unseres ästhetischen Empfindens voraus. Aber auch angenommen, es wäre möglich, größere Massen durch entsprechende Erziehungseinrichtungen zum künstlerischen Genuß zu befähigen, so bleibt es doch immer nur Genuß. Niemals aber kann Genuß, und wäre es der edelste, auf die Dauer einen Lebensinhalt geben, außer vielleicht jenen weichlichen, selbstsüchtigen, der für das ganze Erziehungsproblem und für eine aufsteigende Entwicklung des Volkes kraft- und wertlos ist.

Und wie es mit der Lösung der Frage durch die Kunst steht, so steht es auch mit der Lösung durch die Hebung der intellektuellen Bildung. Solange diese Menschen ihre Einsicht in die Welt der Dinge nicht durch die Tat verwerten können, gewährt auch nicht die Erkenntnis, geschweige denn das bloße Wissen, einen wertvollen Lebensinhalt. Es gibt ja einzelne Menschen, denen es genügt, zeitlebens nur am Wachstum ihrer Einsicht sich zu erfreuen, und die sich über die tägliche Last einförmiger Arbeit hinwegfinden, weil sie ihre Mußezeit mit dem Ausbau

ihrer Weltanschauung füllen können, weil ihnen die Luft der inneren Klarheit genügt, das Leben lebenswert zu finden, weil ihnen alles entbehrlich geworden ist, außer die völlige Übereinstimmung mit sich selbst. Aber diese bescheidenen Weisen waren schon in den Blütezeiten der griechischen Philosophie selten; die heutigen Lebensverhältnisse haben sie nicht häufiger gemacht.

Auch auskömmlicher Verdienst und geregelte Lebensverhältnisse lösen die Frage nicht. Die Versorgung des äußeren Menschen wird zwar immer eine wesentliche Rolle in der Lösung der Aufgabe bilden, für viele vielleicht, aber gewiß nicht die Besten, das Leben erträglich, ja lebenswert machen, aber doch für einen wahrscheinlich nicht kleinen Bruchteil ungenügend sein, weil die Seele unbefriedigt bleibt.

Religion, Kunst, Wissenschaft, Brot, alle vier geben nur bedingte und keineswegs allgemeine Lösungen der Fragen. Den Löwenanteil wird nach meiner Anschauung für alle Zeiten wahre Religion tragen, ja sie wird es vielleicht wieder mehr werden wie heute, wenn einst die Kirchen, ohne daß sie dabei in jene verschwommenen Religionsdefinitionen zu fallen brauchen, die jedes positiven Bekenntnisses entbehren, wieder weit mehr Wert legen werden auf die Religion der Tat als auf die Religion der überlieferten Glaubensformel.

Aber es gibt noch einen Weg, die brennende Frage vielleicht lösen zu helfen, einen Weg, den die öffentliche Schulweisheit zwar predigt, aber in keiner ihrer großen Schulorganisationen beschritten hat. In Fichtes kleinen, völlig auf sich gegründeten Wirtschaftsinstituten, die er einst zur Erneuerung der nationalen Erziehung empfohlen hat, ist er gekennzeichnet; in einer guten Familienerziehung können wir ihn beobachten. Was vermag den vom tiefsten Elend Gebeugten nächst einer tiefen Religion am ehesten wieder aufzurichten? Mit welchem Mittel können wir vielfach selbst den moralisch Schwächsten noch sittlich heben? Welches ist die stärkste erzieherische Kraft

gutgeleiteter Genossenschaften und Gewerkschaften? Auf diese drei ungleichartigen Fragen gebe ich die Antwort: „Die Fürsorge um andere." Sie gibt Lebensinhalt, sie gibt produktive Arbeit. Unsere Schulsysteme kennen dieses Prinzip nur in Worten. In ihren Organisationen, ja selbst in den seltenen Einrichtungen, in denen sie den Schüler systematisch zum Handeln erziehen, wenden sie sich durchaus an den Egoismus des Schülers. Er soll sich selbst geistig und praktisch fördern, und die Aussicht auf den persönlichen Nutzen dieser Förderung intellektueller Interessen ist die Haupttriebfeder in unseren Schuleinrichtungen. Welche Fürsorge haben wir aber in unseren Schuleinrichtungen getroffen, auf daß der Schüler lerne, wirklich tätig zu sein zur sittlichen, intellektuellen, ja materiellen Förderung seiner Mitschüler? Einst, vor mehr als hundert Jahren, gab es in Schnepfenthal eine Schule mit einem wenigstens dunkel dahin abzielenden Erziehungssystem, und seit einigen Jahren entwickeln sich wieder zwei in Thüringen, zwei in ganz Deutschland, aber mit bewußter Einsicht in den Wert dieses Systems. In den Pariser Volksschulen finden wir eine Einrichtung, die eine Erziehung im gleichen Sinne beabsichtigt. Es sind die Mutualités scolaires, Kassen auf Gegenseitigkeit, in welche die Volksschüler wöchentlich ein paar Centimes legen, um die ärmsten der Kameraden in Krankheitsfällen unterstützen zu können und in Todesfällen den Eltern die Kosten der Beerdigung erschwingen zu helfen.[13]) In Dresden teilen sich junge Mädchen aus allen Ständen in die Aufgabe, Tausenden von Volksschulkindern, die zur guten Jahreszeit jeden Mittwoch und Samstag von der Stadt in den Heidepark gebracht werden, beim Jugendturnspiel zu dienen, sie zu führen, zu warten und zu pflegen. Das Erziehungssystem in Toynbyhall in London ist zu einem wesentlichen Teil auf freiwillige Gegenseitigkeit gegründet, und es ist nicht zu schildern, wieviel Licht dadurch in die Nacht des ärmsten Stadtteils der

Riesenstadt schon gefallen ist. Überhaupt ist in England in vielen Internaten die Fürsorge des einen Schülers um die Angelegenheiten des anderen ein ausgesprochener Erziehungsgrundsatz. Im Staate Neuyork ist eine „Reformschool", d. h. Besserungsanstalt eingerichtet, die George junior Republic, deren Schulverfassung eine Art republikanischen Charakter hat insoferne, als alle Angelegenheiten der Schule in die Hände der Zöglinge gelegt sind. Die Zöglinge wählen ihre Vertrauensmänner, die sie überwachen, leiten, führen, strafen, die beim Unterrichte behilflich sind, die die Verwaltung der Anstalt besorgen, während die Lehrer nur da eingreifen, wo das System versagen sollte. Und obwohl es eine Besserungsanstalt für sittlich Verkrüppelte ist, soll gerade dieses System die besten Früchte gezeitigt haben.

Das alles aber sind vereinzelte Erscheinungen, die nur zeigen, daß neue Wege gefunden werden können zu einer wirksamen Hebung des Gemeinsamkeitsgefühles, zur Entwicklung des Bedürfnisses einer werktätigen Fürsorge für andere, und nicht zuletzt zu einer starken Förderung des sittlichen Charakters. Haben wir Deutsche schon versucht in unseren Schulen aller Art und namentlich in den Internaten, die sittlich produktiven Kräfte unserer Schüler in einer Art gegenseitiger Selbstregierung, wo die geistig und sittlich Tüchtigen zum Führer werden für die moralisch Schwächeren, entfalten zu lassen? Glauben wir nicht immer, daß, je mißtrauischer wir Erwachsene die Kinder überwachen, wir desto besser unserer Erziehungspflicht genügen? Sind wir uns klar, wieviel produktive Kraft bei einer beständigen Gängelung gerade in den moralisch Veranlagten unentwickelt bleibt? Haben wir nicht ganz vergessen in unseren Schulen, daß, was wir an uns stets erfahren, die Fürsorge für das geistige und sittliche Leben anderer auf uns selbst erzieherisch zurückwirkt?

In welchem deutschen Schulsystem hat der Gedanke, ein

starkes Gefühl der Verantwortlichkeit zu wecken, praktische Gestalt angenommen? Man verwechsle nicht die Pflege der Gewissenhaftigkeit oder des Pflichtgefühls mit der Pflege des Verantwortlichkeitsgefühles. Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue kann auch der Sklave besitzen, ohne daß er, der nur die Befehle seines Herrn ausführt, im geringsten das Gefühl der Verantwortlichkeit zu haben braucht. Unseren heutigen wohlreglementierten und -uniformierten Schuleinrichtungen mit ihren gebundenen Marschrouten für Lehrer und Schüler, mit ihren starren, unbeweglichen, oft bis ins einzelne gehenden Vorschriften und Lehrplänen bieten keinen Boden für die Entwicklung dieser wundervollen Tugend, die so selten ist und doch so unentbehrlich für ein Volk, das seine Geschicke selbst bestimmen soll. Dieses Gefühl wächst nur unter dem Frühlingshauche einer gewissen Freiheit des Handelns schon während der gesamten Jugenderziehung. Ich weiß wohl, daß nicht alle Lehrer und alle Schüler diese Freiheit des Handelns ertragen, ja noch mehr, daß viele in ihrem Schwäche- und Angstgefühl sie gar nicht wünschen. Aber bei manchen würde sie wunderbare Früchte tragen. Hier müßten die Schulvorstände und Schulverwaltungsbeamten ihre Augen öffnen, damit sie sehen, wo ihre besten Kräfte sich entfalten können. Bewegungsfreiheit dem Lehrer und Bewegungsfreiheit dem Schüler! Das klänge fast wie ein Märchen, hätte nicht der vortragende Rat im preußischen Kultusministerium, Dr. Matthias, im 5. Jahrgang der Monatsschrift für höhere Schulen[14]) unter seiner wärmsten Zustimmung so schöne Beispiele vom Lyzeum und Leibnizgymnasium in Hannover, vom Realgymnasium in Düsseldorf, vom Elbinger Gymnasium im westpreußischen Strasburg erzählt. Das gibt gute Hoffnung. Diese Bewegungsfreiheit wird nicht nur das produktive Schaffen fördern, sie wird auch das Gefühl der Verantwortlichkeit erwecken, zumal wenn wir uns entschließen, sie nicht bloß auf dem Gebiete der Lehrpläne zu ge-

währen, sondern auch in den noch überall zu schaffenden Einrichtungen für die Charakterbildung und für die aktive Teilnahme der Schüler an der Fürsorge für die geistigen, moralischen und materiellen Interessen ihrer Mitschüler.

Ich habe die Empfindung, daß wir auf diesem Gebiete der öffentlichen Erziehung noch so gut wie alles zu tun haben. Erst wenn es uns gelingt, diese Religion der Tat lebendig zu machen, werden wir eines der wirksamsten Mittel der Massenerziehung gewonnen haben, das gerade dann am wertvollsten wird, wenn längst die harmlose Schule des systematischen Unterrichtes der grausamen Schule des Lebens Platz gemacht hat. Der Mensch ist nicht arm und nicht ohne Lebenssonne, der noch sorgen darf und sorgen kann für andere, für seine Familie, für seine Freunde, für seine Berufsgenossen, für seine Mitbürger, für seine Mitmenschen, und der von Jugend auf sein Glück hat finden lernen in dieser Fürsorge. Nicht das Wissen hat die Welt erlöst, sondern die Liebe, nicht das Herrschen gibt befriedigenden Seeleninhalt, sondern das Dienen.

Alle Einrichtungen der Schule wie des Lebens, die die Erziehung zur verständigen, werktätigen Hingabe an andere unterstützen, alle Unternehmungen, die das verantwortliche Gemeinsamkeitsgefühl stärken, sie alle sind berufen, wertvollen Lebensinhalt auch jenen zu geben, denen es nicht beschieden ist. ihn in ihrer Tagesarbeit zu finden. Sie liefern allen ein Feld produktiven Schaffens, das, wiewohl es im Dienste anderer steht, auch zum eigenen Nutzen ausschlägt. Denn nicht nur, daß sie allein in uns das Bild vom Menschen erst wahrhaft zu gestalten imstande sind, das der niemals oder nur dürftig kennen lernt, dessen Arbeit ihn von der Berührung mit anderen und von der geistigen oder materiellen Fürsorge für sie fernhält. Sie bringt uns auch sehr greifbaren Nutzen, weil alles, was wir in guter Absicht mit anderen zusammen unternehmen, auch unsere eigene Wohlfahrt fördert.

Die Weisheit dieses Satzes läßt sich nicht lehren und nicht lernen, sie läßt sich nur erleben. Diese im Dienste der Mitmenschen tätige produktive Arbeit hat neben jener anderen, im Dienste der Religion, Kunst, Wissenschaft und Technik stehenden gewiß auch Carlyle im Auge, da er sie als das letzte Evangelium dieser Welt erklärte. (Vgl. S. 45.) Auf sie dürfen wir die letzte Strophe jenes Dithyrambus anwenden, mit der Ernst von Wildenbruch das Monument „Die Arbeit" des belgischen Bildhauers Meunier besang:

> Schaffende Arbeit ist Weltengebot,
> ist Erlösung durch Qual und Not.
> Schaffet und wirket!
> Schweigend dem Werke sich weihen und geben,
> heißt im Gebet seine Seele erheben.
> Lautloses Suchen stummen Gebets,
> er, der alles versteht, er versteht's.
> Sucht ihn im Schaffen!

4. Der Ausbau der Volksschule.

Vortrag, gehalten vor der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg am 25. Februar 1905.

Jeder Organismus entwickelt im Laufe der Zeiten in sich Einrichtungen, die der Erhaltung seiner Art dienlich und dann genau den Lebenszwecken der Art angepaßt sind. Wenn sie es nicht sind, geht der Organismus in einer früheren oder späteren Generation zugrunde.

Staaten und Gemeinden kann man als Organismen betrachten. Sie sind Gesellschaftsformen der Menschheit, die in der Anlage der menschlichen Natur begründet sind. Welche Ursachen zu diesen Bildungen im Laufe von Jahrtausenden geführt haben, brauchen wir hier nicht zu erörtern. Uns genügt die Tatsache, daß sie notwendige Formen sind, die, solange wir die Geschichte kennen, in einem ständigen Entwicklungsprozeß sich befinden, und zwar, wie ich überzeugt bin, in einem aufsteigenden.

Der heutige Staat ist ein anderer Organismus als der vor hundert Jahren und, wie ich meine, ein besserer. Er ist kein vollkommener Rechtsstaat, aber wir nähern uns ihm. Was die antiken und mittelalterlichen Staaten nicht kannten, die freie Selbstbestimmung eines jeden, die volle Gewissensfreiheit, die bürgerliche und politische Freiheit, die Rechtsgleichheit usw., das sind Eigenschaften des modernen Staates, wenn sie auch bisweilen verdunkelt werden.

Auch der Staatsorganismus entwickelt bewußt und unbewußt in sich Einrichtungen, die der Erhaltung seiner Art dienen. Zwingt ihn nicht die eigene Beschaffenheit, so zwingen ihn die

anderen Staatsindividuen dazu. Will er nicht in sich zerfallen oder von den Mächtigeren vernichtet werden, so muß er seine staatserhaltenden Einrichtungen immer neu und stets so gestalten, daß sie seinem jeweiligen Entwicklungszustande angepaßt sind. Das ist eine elementare Wahrheit.

Unter diesen staatserhaltenden Einrichtungen ist eine, die uns hier am stärksten interessiert: das Schulwesen, und in ihm jener Teil, der die Massen trifft, die öffentliche Pflichtvolksschule. Sie ist eine der jüngeren Einrichtungen, welche die Staatskörper zu ihrer Selbsterhaltung gezeugt haben; sie ist wenig älter als 100 Jahre. Volksschulen gab es allerdings schon sehr viel früher, vielleicht kann man sagen, schon zur Zeit Karls des Großen. Aber sie waren nicht Einrichtungen des Staatsorganismus; sie waren zuerst Einrichtungen der Kirche, und zwar nicht einer nationalen, sondern einer Universalkirche und dienten niemandem als der Kirche selbst. Sie waren dann Einrichtungen der Städte, dienten aber nicht etwa dem Stadtstaate, sondern entweder der Kirche, oder dem Humanismus, oder sonst einem Ideal. Sie waren endlich Einrichtungen Privater und dienten dann, mit wenig Ausnahmen, dem Broterwerb der Magister. Erst Mitte des 18. Jahrhunderts, um dieselbe Zeit, da Rousseaus Émile die Gemüter bewegte, kamen die deutschen Fürsten auf den Gedanken, die staatliche Volksschule im Interesse des Staatsganzen einzuführen. Dieses Verdienst gebührt ihnen vor allen Fürsten der Erde.

Am 12. August 1765 erläßt König Friedrich II. von Preußen das von Hecker verfaßte „General-Landschulreglement für die gesamte Monarchie“, „damit der so höchst schädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorgebeugt und abgeholfen werde, um auf die folgenden Zeiten in den Schulen geschicktere und bessere Untertanen bilden und erziehen zu können.“

Am 18. September 1770 gibt Kurfürst Maximilian von

Bayern der von Braun verfaßten „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen" seine Sanktion.

Am 6. Dezember 1774 erscheint die von Abt Felbiger verfaßte und von der österreichischen Kaiserin Maria Theresia gebilligte „allgemeine Schulordnung", nach welcher an allen Kirchenorten Privatschulen eingerichtet werden sollten.

Mehrere Jahrzehnte später wird in Österreich, Bayern, Preußen auch der Schulzwang eingeführt.

Aber die Staaten hatten damals noch keine Verfassung. Die Fürsten waren absolute Herrscher, und die Schulen hatten, ausgesprochen oder unausgesprochen, nicht die Aufgabe, ein freies, seine Geschicke selbst bestimmendes Bürgertum zu erzielen, sondern, wie sich Rotenhan, der Ratgeber Kaiser Franzens, 1805 so schön ausdrückt, „die arbeitenden Klassen zu lenksamen Menschen zu erziehen".

Als die Staaten ihre Verfassungen bekamen, hatten sie bereits ihre Volksschulorganisationen, und obwohl diese für einen ganz anderen Staat zugeschnitten waren, so sind die grundlegenden Bestimmungen aus der Geburtszeit der allgemeinen Volksschule heute noch maßgebend für diese „staatserhaltende" Einrichtung. Wir haben unsere Schutz- und Trutzeinrichtungen den neuen Aufgaben des Staates angepaßt. Wir sind in der Zollpolitik, in der Verkehrspolitik dem Strom und dem Wandel der Zeiten gefolgt. Wir haben dem aufstrebenden Industriestaate die notwendigen Konzessionen gemacht. Wir haben der steigenden Masse der Lohnarbeiter eine Versicherungsgesetzgebung in die Wiege gelegt, um die uns die ganze Welt beneiden mag. Alle diese Einrichtungen hat der moderne Staat sich angepaßt — nur die eine nicht oder nur in ungenügender Weise: die Volksschule.

Als der Staat die Pflichtvolksschule schuf, war er ein mäßig bevölkerter Agrarstaat, ein Staat ohne Verantwortlichkeit der Bürger, ein Staat mit ausgeprägten Berufs- und Standessitten. ein Staat mit traditionellem Leben, ein Staat, in welchem das

Kind gerade in den Massen der Bevölkerung noch innerhalb der Familie und zumeist in und mit dem Berufe des Vaters in die wenigen Pflichten und Rechte des zukünftigen Bürgers hineinwuchs. Für diesen Staat mochte eine 6- bis 7jährige Schulpflicht, ein Unterricht in Lesen, Schreiben, Rechnen, in Religion und gemeinnützigen Kenntnissen immerhin etwas bedeuten. Für diesen Staat mochte vielleicht auch Rotenhans Rezept noch gut sein, „daß die Massen nur solche Begriffe erhalten, welche sie in ihrer Arbeit nicht stören oder mit ihrem Zustande unzufrieden machen". Heute ist unser deutscher Staat ein übervölkerter Industriestaat, ein Staat mit starker Verantwortlichkeit der Bürger, denen in der Anatomie der Gemeinden und in den Verfassungen der Einzelstaaten wie des Reiches fast die ganze Wohlfahrt des Staatsorganismus übergeben ist, ein Staat, in dem Berufs- und Standessitten fast keine Erziehungsaufgabe mehr haben und ein entfesselter Individualismus alle Überlieferungen zu verneinen sucht, ein Staat, in welchem fast der halbe Nachwuchs der Bevölkerung weder durch die Zucht eines geordneten Familienlebens, noch durch Leitung im väterlichen Berufe in die Pflichten und Rechte des zukünftigen Bürgers hineinwächst. Alles hat sich wesentlich geändert, nur die staatliche, öffentliche Volkserziehung nicht, die Volksschule nicht, die Gymnasien nicht. Denn das ist keine den völlig neuen Verhältnissen angepaßte Änderung, daß man diesen beiden Schulgattungen oben oder unten ein oder zwei Jahre angestückelt, daß man ein paar Unterrichtsgegenstände mehr eingefügt, die höchste Besuchsziffer der Volksschulklassen von 100 Kindern auf 80 vermindert und Fortbildungsschulen eingerichtet hat mit ungenügenden und ungünstigen Unterrichtszeiten und utilitarischen Unterrichtsplänen.

Zwar sind im verflossenen Jahrhundert einige weise Schulgesetzgeber dem wahren Ziel der Volksschule recht nahe gekommen; aber dem schön gedachten Plane fehlte die lebendige

Tat. In Bayern erscheint 1803 ein Erlaß des Generalschuldirektoriums, der vom Geiste Pestalozzis völlig durchtränkt ist. „Alle öffentlichen Unterrichtsanstalten", heißt es darin, „sollen Einrichtungen sein, wodurch die Menschen fähig werden, ihre Bestimmung zu erreichen. Und diese Bestimmung", fährt er weiter, „ist eine doppelte — die allgemeine und die besondere. Die allgemeine ist die reine Sittlichkeit, die besondere die Brauchbarkeit, d. h. als ein Mitglied der Gesellschaft muß der Mensch in den Stand gesetzt werden, zu seinem und dem allgemeinen Wohle der Gesellschaft, in welcher er lebt (also des Staates, der Gemeinde, der Familie), das Möglichste beizutragen. Mit den Lehrschulen sind überall Arbeitsschulen zu verbinden. Von diesen Schulen sollen auch jene nicht freigesprochen werden, von denen vorauszusehen ist, daß sie einst nicht notwendig haben zu arbeiten, um sich zu ernähren; denn abgesehen vom Wechsel des Glückes, wodurch viele ererbten Reichtum verlieren, ist es immer gut, daß jeder lerne, den Vorzug zu schätzen, sich den nötigen Unterhalt erwerben zu können, und jenen gehörig zu achten, der durch Arbeitsamkeit und Kunstfleiß sich einen Wohlstand zu verschaffen versteht". Und 50 Jahre später billigt in Österreich der heute noch lebende Kaiser Franz Josef I. den Entwurf von Feuchtersleben, worin es heißt: „Wo das ganze Volk zur Teilnahme an der Gesetzgebung berechtigt ist, darf keine Anstrengung und kein Opfer gescheut werden, um allen einen Unterricht zu gewähren, ohne welchen jenes Recht ein Widerspruch wäre."

Der Wille war gut, aber das Fleisch war schwach. Die Erkenntnis des Zieles war vorhanden, aber die Einsicht in die Tragweite der Mittel fehlte.

Heute pocht die Frage der öffentlichen Volkserziehung mit einer elementaren Gewalt an den Toren des Staatsgebäudes. Der Wege gibt es viele zu ihrer Lösung und berufene wie unberufene Wegweiser noch mehr.

Wir wollen einen dieser Wege betrachten, von dem ich hoffe, daß er uns langsam aber sicher zum Ziele führen mag, wenn die Maßgebenden einen ehrlichen, von Einsicht getragenen Willen haben.

Die öffentlichen Unterrichts- und Erziehungseinrichtungen des modernen Staates und der Gemeinden können nach allem, was wir bisher erörtert haben, nur ein Ziel haben: Die Erziehung zum Staatsbürger. Von diesem Ziele sind auch die höheren und höchsten Schulen des Landes nicht auszunehmen. Ihnen dieses Ziel vor Augen zu halten, ist sogar noch viel nötiger als den Volksschulen. Denn mehr als je betonen diese oberen Schulen heute nur die eine Seite des zukünftigen Staatsbürgers, die gelehrte oder künstlerische, also die berufliche, die egoistische. Und doch wissen wir alle, daß einer ein hervorragender Gelehrter, Künstler, Techniker, Kaufmann sein kann und dabei ein jammervoller Staatsbürger. Ein wahrhafter Staatsbürger ist ein Mann, der nicht bloß seine, sondern auch seines Volkes Aufgaben erkennt und den Willen wie die Kraft besitzt, im Dienste dieser beiden Aufgaben zu leben. Es wäre sehr verlockend, zu zeigen, wie Gymnasien und Universitäten zur Lösung dieser Doppelaufgabe mehr beitragen könnten, als sie heute tun; ich muß mich aber beschränken auf jene Schule, welche 90 Prozent unserer gesamten Bevölkerung als die einzige vom Staate gespeiste Quelle ihrer Bildung haben, die Volksschule.

Wie kann und muß heute die Volksschule ausgebaut werden, um ihren Zweck zu erfüllen, zur staatsbürgerlichen Erziehung der Massen soviel als möglich beizutragen? Welche äußeren und inneren Eigenschaften muß sie haben, um dieser einzigen Bestimmung gerecht werden zu können?

Aus dem Begriff des modernen Staates folgt zunächst die Rechtsgleichheit aller Bürger. Jede öffentliche Einrichtung, die dem Staatswohle, d. h. dem Wohle der Gesamtheit

dient, muß jedem Bürger in gleicher Weise zugänglich sein. Zweierlei Elementarschulen, aus öffentlichen Mitteln eingerichtet, würden voraussetzen, daß wir zweierlei Bürger im Staate haben. Hieraus folgt eine erste Grundeigenschaft: die elementare Volksschule ist für alle Kinder die gleiche. Der intelligente Sohn des armen Tagelöhners hat einst als reifer Bürger die gleichen öffentlichen Rechte und Pflichten wie der intelligente Sohn des reichen Kaufmanns. Gibt ihm der Staat die Möglichkeit der gleichen Ausbildung, so wird er für das Staatsganze von größerem Nutzen sein als durch Geburt oder Besitz privilegierte Schwachköpfe.

Aus dem gleichen Recht aller auf die beste Volksschule folgt noch nicht die Unentgeltlichkeit dieses Rechtes für alle. Nur würde der Rechtsanspruch illusorisch, wenn die Kosten für die Benützung des Rechtes für einzelne unerschwinglich werden. Hieraus folgt eine zweite Grundeigenschaft: Soferne der Staat oder die ihn in diesem Falle vertretende Gemeinde Unterrichts- und Lehrmittelfreiheit nicht allen freiwillig gewähren kann oder aus erzieherischen Erwägungen nicht gewähren will, ist sie wenigstens den Mittellosen einzuräumen, und zwar an den Volksschulen allen, an den höheren Schulen den Begabten.

Nun folgt aus der Rechtsgleichheit aller aber auch die Pflichtengleichheit aller; jeder Bürger ist gehalten, seinen Kindern, soweit es deren Fähigkeiten gestatten, jene Bildung zuteil werden zu lassen, die im Interesse des Staatswohles unentbehrlich ist. Und hieraus folgt die dritte Eigenschaft: Diejenige Schule, welche das Minimum der staatsbürgerlichen Erziehung gibt, ist Zwangsschule für alle. Es muß aber jedem freigestellt sein, mehr für die Erziehung seiner Kinder zu tun, als dieses Minimum verlangt. Denn das Recht der Erziehung ist zunächst Familienrecht, wie sie zunächst

Familienpflicht ist. Das Staatsrecht tritt erst dann ein, wo die Familienpflicht nicht dem Staatswohle entsprechend ausgeübt werden kann oder will. Wer also seine Kinder privatim unterrichten lassen will, sei es einzeln, sei es mit andern zusammen, darf im allgemeinen nicht daran gehindert werden; nur hat er die Kosten hierfür selbst zu tragen und sich strenge Staatsaufsicht gefallen zu lassen. Das Familienrecht auf Erziehung wird nirgends eifersüchtiger von den Bürgern betont als in England und Amerika, wo daher heute noch trotz allgemeinen Schulzwanges der Privatunterricht und die Privatschule in größter Blüte steht, bei einer kaum nennenswerten Staatsaufsicht. Die Zukunft wird zweifellos auch diesen Staaten unsere Wege weisen, wie das Volksschulgesetz von 1902 in England gezeigt hat, und wie das Fortbildungsschulgesetz von 1908 in Schottland neuerdings bestätigt.

Neben der Rechtsgleichheit ist die Gewissensfreiheit eine Grundforderung des modernen Staates, ja ich kenne gar kein höheres Menschenrecht als die Gewissensfreiheit. Sie hat, wie alle Freiheiten, nur da ihre Grenze, wo sie dem Gesamtwohle des Staates verderblich würde. Gerade der sittliche Mensch kann alles ertragen, nur nicht die Knebelung seiner inneren Selbstbestimmung. Sie ist ein göttliches Recht; denn sie wächst aus den Grundeigenschaften der göttlichen Seele von selbst hervor, nach Maßgabe der Kräfte, die ihr innewohnen. Das sind die Besten von uns, die das Sittengesetz eingeschrieben in ihrer Brust tragen, jenes Sittengesetz, das aus der reifen geläuterten Erkenntnis des menschlichen Wesens herauswächst, und das ein allgemeines sein muß, weil die Grundeigenschaften der Seele allgemeine sind.

Aus diesem Rechte des Staatsbürgers folgt die vierte und letzte Grundeigenschaft: Die allgemeine Pflichtvolksschule muß der Gewissensfreiheit in jeder Weise Rechnung tragen. Da nun die Gewissensfreiheit nirgends

sich stärker regt als in religiösen Fragen, so muß die Volksschule allen Religionsgenossenschaften Rechnung tragen. Eines der religiösesten Länder, England, hat aus diesen Erwägungen den Religionsunterricht in den Elementarschulen zu einem fakultativen gemacht, um keines der Kinder der zahlreichen Dissidenten irgendwie in seinen oder seiner Eltern religiösen Anschauungen zu verletzen. Dieser Weg ist der einzig richtige, sofern viele Religionsgenossenschaften gleichmäßig gemischt über den Staat verteilt sind und das religiöse Leben in der Familie stark genug ist, damit alle jene Kinder, die ohne die Hilfe einer heteronomen Bestimmung ihres Willens sittlich zugrunde gingen, wenigstens eines festen Stabes durch das Leben teilhaftig werden. Beides trifft in England zu. In seinem Schulgesetz von 1883 hat Frankreich jeglichen konfessionellen Religionsunterricht aus seinen Schulen ausgeschlossen, ohne daß es vielleicht notwendig, ja für den Staat nützlich war. In Deutschland erheben die Sozialdemokraten die gleiche Forderung, die liberalen Parteien dagegen fordern die Simultanschule mit getrenntem Religionsunterricht, die übrigen Parteien die Konfessionsschule. Eine Entscheidung über diese Angelegenheit hängt außer von der eben festgestellten Grundforderung der Gewissensfreiheit von der Antwort auf die Frage ab, ob wir Religion als taugliches oder vielleicht sogar notwendiges Erziehungsmittel erachten müssen oder nicht.

Mit dieser Frage treten wir an eine zweite Gruppe von Forderungen für den Ausbau der öffentlichen Volksschule heran, die uns die Betrachtung der Erziehungsmittel liefert.

Die öffentliche Volksschule ist ein Organ des Staatskörpers geworden, das er zu seiner Selbsterhaltung erzeugt hat. In dem Maße als alte Erziehungsfaktoren verschwinden oder doch an Kraft abnehmen, wie die Zucht der geschlossenen Familie, des Berufes, des Standes, hat sie, soweit es ihr möglich ist,

deren Arbeit zu übernehmen oder mindestens zu ergänzen. Wir sahen: der brauchbare Staatsbürger hat seine und seines Volkes Aufgabe zu erkennen und muß den Willen wie die Kraft besitzen, im Dienste beider Aufgaben zu leben. Das allgemeine Ziel ist hiermit in seinen vier wesentlichen Merkmalen gekennzeichnet: Einsicht in die Berufsaufgabe, Einsicht in die Staatsaufgabe, fester Wille, nach dieser Einsicht zu handeln, und die physische und psychische Kraft, das Gewollte auszuführen.

Einsicht ist nicht bloß Kenntnis, sondern vielmehr Erkenntnis. Vor hundert Jahren, da die allgemeine Volksschule entstand, forderte man günstigenfalls von ihr die Verbreitung „gemeinnütziger Kenntnisse" und mit dem wunderbaren Wachstum des gewaltigen Wissensbaumes wurden immer mehr Früchte von ihm gepflückt, um sie der Volksschule zur Nahrung zu reichen. Sie wurde auch dick dabei, man kann sagen geschwollen dick; aber es war mehr Aufgeblasenheit als Kraft. Heute haben wir erkannt, daß dieser Ausbau der Volksschule ein verfehlter war. Um Erkenntnis zu verbreiten, um die Welt der Erscheinungen erfassen zu lehren, muß vor allem die Volksschule auf ein Minimum von Lehrstoff sich beschränken lernen. Wer nur einige Aufgaben mit Sorgfalt, Gründlichkeit, unter stetiger denkender Beobachtung und ständiger Selbstüberwindung nach Maßgabe seiner geistigen Kräfte lösen und die Freude und Seligkeit ihrer Lösung kosten gelernt hat, der ist wahrhaft „unterrichtet" und gerettet für alle Aufgaben, die ihm das spätere Leben zu lösen geben wird. Die Art und Weise, wie die Volksschule dieser fünften Forderung, der Beschränkung des Lehrstoffes, gerecht wird, hängt mehr von lokalen Verhältnissen ab, als man auf den ersten Blick glaubt. Hamburg mit seiner Handelsbevölkerung wird hier andere Wege gehen müssen als München mit seiner kunstgewerblichen, und die Schulen des Landes andere als die Schulen der großen Städte. Die Grenzen der Beschränkung sind dik-

tiert durch den Beruf, dem die Schülermassen entgegenwachsen. Für ihn haben die öffentlichen Schulen elementarer oder höherer Gattung die allgemeine Grundlage zu geben. Deswegen braucht diese Grundlage durchaus nicht beruflicher Art zu sein.

Eine Einsicht aber kann nicht gewonnen werden in der elementaren Volksschule unserer Tage: die Einsicht in die Aufgaben des Staates. Dazu genügt weder die durchschnittliche Reife des vierzehnjährigen Kindes noch das hier notwendige Anschauungsmaterial des Erlebten, welches an den Schüler herangebracht werden kann.

Was wir hier zu tun imstande sind, ist höchstens das eine, daß wir ihm durch einen geeigneten Geographie- und Geschichtsunterricht einige Vorstellungen übermitteln können von den Gefahren, Kämpfen und Leistungen des Staates auf dem Gebiete des Handels, Verkehrs, der öffentlichen Wohlfahrtspflege und der Verteidigung gegen äußere Feinde. Denn hierfür bietet einesteils die Reife des Kindes wenigstens in den Großstädten kein Hindernis, andernteils seine Umgebung greifbare anschauliche Beispiele. Die großen Hauptfragen der Kultur aber, die der Kunst, Wissenschaft, Religion, der innere Zusammenhang der Interessen aller Stände und Berufe unter sich wie mit den Interessen der Gesamtheit, die Entwicklung der Verfassungsfragen, die Verteidigung gegen die inneren Feinde, welche jeder, der mit dem Wahlzettel zur Urne schreitet, wenigstens in den gröbsten Zügen erkennen soll, sind kein Unterrichtsgebiet der elementaren Pflichtvolksschule. Und doch ist der moderne Staat in seinem eigensten Interesse gezwungen, daß jeder Wähler hierüber, soweit es seine geistige Kraft erlaubt, unterrichtet werde. Es gibt allerdings heute schon Staaten und Städte, welche diesen Stoff oder doch einen Teil desselben der Volksschule zuweisen. In seinem Volksschulgesetz vom Jahre 1889 verlangt Norwegen „Kenntnis der bürger-

lichen Gesellschaftsordnung"; Finnland verlangt schon in seinem Gesetz vom Jahre 1866 Gesellschafts- und Verfassungskunde, „um die Kinder zu befähigen, an dem öffentlichen Leben der Gemeinde und des Staates mit Verständnis teilzunehmen"; Kopenhagen, das eine vom übrigen Dänemark verschiedene Schulverfassung hat, fordert im Anschluß an den Geschichtsunterricht neben Kenntnissen über die Regierung des Landes und die hervorragendsten Staatsmänner Einsicht in die Lebensbedingungen des Bauernstandes und die Landbaureform, die freiheitlichen Bewegungen des letzten Jahrhunderts und deren Einfluß auf dänische Verhältnisse, auf die Staatsverfassung und die Staatsverwaltung; Frankreich schreibt im Gesetz von 1883 vor, die Kinder über Rechte und Pflichten des Bürgers aufzuklären. Aber ich bin sicher, daß diese Bestrebungen in einer Volksschule, die ihre Schüler spätestens mit dem 14. Lebensjahre entläßt, nicht von nennenswertem Erfolg sein können. Sie sind der erweiterten Volksschule zuzuweisen, über die wir noch zu sprechen haben werden.

Dagegen kann der Sachunterricht zusammen mit einem produktiven Arbeitsunterricht schon in der Volksschule die Aufgabe übernehmen, den Menschen für edlere Genüsse empfänglich zu machen. Nicht nur der einzelne leidet, der als Arbeitstier vom Morgen bis zum Abend den gleichen Griff in ewiger Wiederkehr ausführt, und der seine Mußezeit mit nichts anderem freudevoll zu gestalten versteht als mit übermäßiger Befriedigung seiner animalischen Bedürfnisse, auch der Staat leidet, wenn seine Geschicke in die Hände solcher Arbeitsmaschinen und Genußtiere gelegt sind. Die Erziehung zum wahren Lebensgenuß ist nicht minder nötig als zur Lebensarbeit. Arbeiten und sich satt essen kann auch das Tier; sich mit den Musen freuen kann nur der Mensch. Lehren wir ihn, den göttlichen Tönen mit Verständnis zu lauschen, so entfremden wir ihn der niederen Genußsucht, erhöhen damit

seine Lebenshaltung, eröffnen für die Kulturaufgaben des Staates ein breiteres Verständnis und vermehren nicht nur das geistige, sondern auch das wirtschaftliche Vermögen des Staates. Denn die Freuden Apollos und seiner Musen sind nicht bloß ungleich höher, sondern auch ungleich ökonomischer als die Freuden von Bacchus und Venus.

Es wird ein immerwährendes Verdienst der Hamburger bleiben, daß sie diese sechste Forderung, die wir an den Ausbau der Volksschule und der Volkserziehung stellen müssen, und die noch immer nicht das rechte Verständnis findet, frühzeitig in die Tat umzusetzen versucht haben. Freilich werden wir noch viele Jahrzehnte zu arbeiten haben, um dieser ästhetischen Erziehung den richtigen Weg zu weisen. Denn die ästhetische Erziehung ist noch keine sittliche Erziehung; sie kann sogar ein Hindernis für die sittliche Erziehung werden. Sie kann aber auch einen Weg gehen, der sie zugleich der sittlichen Erziehung dienstbar macht, das ist der Weg der gewissenhaften produktiven Arbeit. In seiner Lebenskunde für Knaben und Mädchen erzählt Dr. Förster in Zürich eine hübsche Geschichte mit der Aufschrift: „Was man durch Staubwischen lernen kann." Darin zeigt er, wie selbst eine so unscheinbare Tätigkeit richtig und gewissenhaft ausgeübt, unsere ästhetische und sittliche Erziehung fördert, und jeder Lehrer weiß, daß die Schriftpflege bei den Schülern ein wertvolles ästhetisches wie moralisches Erziehungsmittel in der Volksschule ist. Mit der Qualität der Arbeit steigt selbstverständlich der Wert ihrer bildenden Kraft, Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit der Leitung immer vorausgesetzt. Die heutige Volksschule, die sich so gerne Erziehungsschule nennt, ist der produktiven Arbeit bisher aus dem Wege gegangen, auch in Bayern, trotz des herrlichen Erlasses von 1803; ja selbst da hat sie darauf verzichtet, wo sie wenig mehr zu tun hätte als zu wollen, nämlich in der Erziehung zur sprachlichen und graphischen Aus-

drucksfähigkeit. Sprache und Zeichnen sind nur dann Erziehungsmittel, wenn sie ein unverdrossenes Ringen mit dem gewissenhaften, charakteristischen Ausdruck der Gedanken, beziehungsweise Gesichtsvorstellungen verlangen. Das Ringen fördert die sittliche und der glücklich gefundene Ausdruck die ästhetische Bildung. Aber Sprache und Zeichnen gehen heute noch fast durchweg andere Wege an Volks- und Mittelschulen. Heute dämmert die Einsicht in die Notwendigkeit der teilweisen Ummwandlung unserer Buchschulen in Arbeitsschulen allmählich auf, allerdings unter dem Widerspruch von Hunderttausenden; mit der Volksschule werden heute da und dort bereits Werkstätten und Schulküchen verknüpft, und zwar keineswegs aus banausischen Erwägungen heraus, sondern weil nichts unsere Intelligenz wie unseren Charakter mehr fördert als die gewissenhafte, mit Selbstüberwindung verbundene tägliche Arbeit. Wir wissen heute — oder sollten es endlich wissen — daß Auswendiglernen von Bibelsprüchen und Katechismusfragen keine religiöse, daß Einprägen von Gesundheitsregeln keine hygienische, daß Lernen von Jahreszahlen, Schlachten und Fürstenreihen keine vaterländische Lebensführung erzeugen; daß dagegen der gelernte Arbeiter, der seiner Aufgabe gewachsen ist, vielfach ein Aristokrat ist gegenüber dem ungelernten, wiewohl beide auf der Schulbank mit der gleichen Buchweisheit gefüttert wurden. Wir wissen vor allem auch, daß unsere heutigen öffentlichen Schulen so gut wie nichts tun für die soziale Erziehung, und daß hierfür kein Mittel besser geeignet ist als die Organisation der Arbeitsschule nach dem Prinzip der Arbeitsgemeinschaft.

Nun sind gewiß zur produktiven Arbeit nicht alle tauglich, so wenig wie alle zum Auswendiglernen tauglich sind; das eine erfordert Beobachtungs- und Kombinationsgabe, das andere Gedächtnis. Nur die Tauglichen werden durch die Arbeit erzogen werden können, nur diejenigen, die durch das Ringen

mit inneren Schwierigkeiten zu immer neuen, immer schöneren Erfolgen gelangen. Der aussichtslose Kampf mit sich selbst entmutigt, ja er demoralisiert. Die autonome Erziehung wird hier unmöglich. Dagegen behauptet die heteronome hier dauernd ihren Einfluß, oder der Mensch bleibt, was er ohne Erziehung eben ist, eine Bestie, die nur Polizei und Strafgesetzbuch staatsbürgerlich erträglich machen. Der heteronomen Erziehung aber dienen Gewöhnung und Autorität. Zunächst ist alle Erziehung heteronom; das Kind kann sich seine sittlichen Befehle nicht selbst geben; erst allmählich und nur beim Vorhandensein einer gewissen intellektuellen Begabung gelingt es einer vernünftigen Erziehung, das Sittengesetz in der Brust des Menschen wachzurufen. Der Gewöhnung an die elementaren staatsbürgerlichen Tugenden dient alle Arbeit, eine Zeitlang auch die mechanische, sofern sie regelmäßig und sorgfältig ausgeführt wird. Ihr helfend zur Seite tritt jenen geistig und sittlich ärmeren Naturen die Autorität, und zwar nicht irgendeine menschliche, deren Schwächen auch dem Unbegabtesten früher oder später nicht entgehen können, sondern jene, die im Wesen unserer geistigen Entwicklung begründet ist, die wir weder beweisen noch leugnen können, die aber ein Kant wie ein Goethe die ganze Zeit ihres Lebens suchten, kurz die das unzweifelhaft bei den allermeisten Menschen vorhandene religiöse Bedürfnis aus sich erzeugt, den Willensschwachen stärkt und den vom Erdenleid Gebeugten aufrichtet. Daß mit der religiösen Erziehung Mißbrauch getrieben wird wie mit jeder anderen, wissen wir leider alle. Nachdem aber nur ein winziger Bruchteil der Menschen zum kategorischen Imperativ Kants geführt werden kann, nachdem auch die ästhetisch-sittliche Erziehung durch die produktive Arbeit recht beträchtliche Begabungen voraussetzt, nachdem die intellektuell wie moralisch schwach Begabten mindestens ebenso zahlreich vorhanden sind wie die gut Begabten, hat der Staat ein tat-

sächliches Interesse an der religiös-sittlichen Erziehung. Von diesem Gesichtspunkte aus ist die Religion keine Privatsache, sondern eine öffentliche Angelegenheit. Wenn dem aber so ist, — und ich glaube den Beweis scharf genug geführt zu haben — dann ist Religionsunterricht, wenn auch nicht der landläufige, nicht nur ein brauchbares, sondern auch ein notwendiges Erziehungsmittel. Hier deckt sich das Bedürfnis des Staates mit der Aufgabe und Pflicht der Religionsgemeinschaften, die ja lediglich wegen der sittlichen Erziehung Sinn und Bedeutung haben. Nur aus diesem Gesichtspunkte heraus kann die Berechtigung abgeleitet werden, daß der Staat in seinen öffentlichen Unterrichtsanstalten Religionsunterricht mit Pflichtbesuch verbindet. Diese Verbindung darf aber nur unter Wahrung der Grundeigenschaft des modernen Staates geschehen, unter Wahrung der Gewissensfreiheit, und damit ergeben sich jene uns allen bekannten Schwierigkeiten für die Organisation der Volksschule, die, wie so viele andere Staatseinrichtungen auch, nur durch gegenseitiges Entgegenkommen gelöst werden können. Die staatliche Zwangssimultanschule für alle wäre ebenso im Widerspruch mit der Gewissensfreiheit wie die Zwangskonfessionsschule. Hier muß die Organisation dehnbar sein bis zur völligen Loslösung des Religionsunterrichtes vom sonstigen Schulunterricht.

Die Tüchtigkeit und Brauchbarkeit des Staatsbürgers verlangt endlich eine Organisation der Volksschule, die auch der hygienischen Erziehung Rechnung trägt. Ihr dient ebenso die Hebung der Allgemeinbildung, insbesondere der naturwissenschaftlichen, und die Stärkung des Gemeinsinnes der Bürger, wie vor allem die Gewöhnung des Körpers an vernünftige Lebensweise durch ausgiebige körperliche Übungen aller Art. Die letzteren bilden neben dem Arbeitsunterricht überdies ein Mittel ersten Ranges für die unerläßliche Stärkung und Schulung des Willens, ohne den alle Einsicht nichts vermag. Es

gab eine Zeit — und sie liegt nicht weiter hinter uns —, wo diese Frage der staatsbürgerlichen Erziehung nicht einmal aufgeworfen, geschweige denn in Angriff genommen war. Heute ist sie so selbstverständlich, daß man sich bloß darüber wundern kann, daß Staat und Gemeinde sich hier immer noch mit einer Scheinarbeit begnügen und lieber hohe Summen für Sanatorien, Spitäler und Krankenhäuser, für Invaliden- und Krankenversicherung, presthafte Arme und jugendliche Waisen aufbringen, wo sie das dreifach ersetzen müssen, was sie vorher in der Erziehung erspart zu haben glauben. Vielleicht würde hier eine einfache Rechnung über den höchst unökonomischen Verlust an Kapital und Arbeitskräften durch frühzeitiges Siechtum und unerwarteten Tod zahlreicher, hygienisch schlecht erzogener Mitbürger unseren rechnungskundigen Stadtvätern und Parlamentariern eher die Augen und Beutel öffnen als alle theoretischen Beweisführungen, auf die ich heute verzichten will.

Aus der Grundeigenschaft des modernen Staates als Rechtsstaat haben wir vier erste, aus dem obersten Ziele aller Erziehung vier zweite Forderungen abgeleitet, denen jede Ausgestaltung der staatlichen Volksschule Rechnung zu tragen hat. Eine letzte Gruppe von Forderungen, die sich auf G l i e d e r u n g und E r w e i t e r u n g der Volksschule bezieht, leitet sich aus dem Zögling selbst her, dem jugendlichen Staatsbürger, d. h. seiner psychischen und physischen Natur, die ihn einem bestimmten Berufe entgegenführt.

Ich erinnere abermals an das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung: Bildung zur Einsicht in die Berufs- und Staatsaufgabe und Schulung von Wille und Kraft, dieser Einsicht gemäß zu leben. Welcher Wissens- und Arbeitsstoffe wir uns hierbei bedienen, ist ziemlich gleichgültig; wer auf irgendeinem Gebiete u n t e r S e l b s t ü b e r w i n d u n g Denken und Wollen gelernt hat, vermag es auf jedem anderen Gebiete. Die Öko-

nomie unserer Bildungsbestrebungen sowohl als auch das Wesen aller wahren Bildung zwingen uns, frühzeitig die Berufsbildung zum Ausgangspunkt unserer allgemeinen Erziehungsbestrebungen zu machen. Ich habe das an anderer Stelle ausgeführt. Aus diesem Zwang ergibt sich eine naturgemäße Gliederung der öffentlichen Erziehungseinrichtungen, die jeweils von dem Augenblick ab einzutreten hat, wo der zukünftige Beruf weitere neue Bildungselemente erfordert. Andernteils sind auch nicht alle als notwendig erkannten Bildungsziele in jedem Alter erreichbar, und dies führt uns zu einer entsprechenden Erweiterung der öffentlichen Erziehungseinrichtungen.

Die elementaren Schulorganisationen, die sich mit den notwendigen Bildungselementen aller Berufe befassen, sind für alle normalen Kinder ohne Unterschied des Standes und Besitzes die gleichen. Nach den heutigen Gebräuchen in Deutschland erstrecken sich diese Schulen bis zum 10. Lebensjahr; von hier ab tritt die Trennung der beiden großen Hauptgruppen ein: Diejenigen Kinder, die sich jenen Berufen zuwenden, welche wissenschaftliche Grundlagen voraussetzen, wenden sich den höheren Schulen zu, die übrigen bleiben an der Volksschule. Es ist sehr merkwürdig, daß eine wissenschaftliche Untersuchung über die Zweckmäßigkeit der Wahl dieses Zeitpunktes bisher noch niemand geführt hat. Berechtigt ist der Zeitpunkt nur dann, wenn der Beweis geführt wird, daß im allgemeinen um dieses Lebensjahr herum die kindliche Reife für eine strengere wissenschaftliche Behandlung eines Lehrstoffes gegeben ist. Aus einer vieljährigen persönlichen Erfahrung heraus weiß ich beispielsweise, daß das Bedürfnis und Gefühl für streng mathemathische Beweisführung — und ohne sie ist alle Mathematik wertlos — im allgemeinen erst im 14. oder 15. Lebensjahr erweckt werden kann. Für selbständige physikalische Untersuchungen mit tieferem Eingehen auf kausale Zusammenhänge

sich stärker regt als in religiösen Fragen, so muß die Volksschule allen Religionsgenossenschaften Rechnung tragen. Eines der religiösesten Länder, England, hat aus diesen Erwägungen den Religionsunterricht in den Elementarschulen zu einem fakultativen gemacht, um keines der Kinder der zahlreichen Dissidenten irgendwie in seinen oder seiner Eltern religiösen Anschauungen zu verletzen. Dieser Weg ist der einzig richtige, sofern viele Religionsgenossenschaften gleichmäßig gemischt über den Staat verteilt sind und das religiöse Leben in der Familie stark genug ist, damit alle jene Kinder, die ohne die Hilfe einer heteronomen Bestimmung ihres Willens sittlich zugrunde gingen, wenigstens eines festen Stabes durch das Leben teilhaftig werden. Beides trifft in England zu. In seinem Schulgesetz von 1883 hat Frankreich jeglichen konfessionellen Religionsunterricht aus seinen Schulen ausgeschlossen, ohne daß es vielleicht notwendig, ja für den Staat nützlich war. In Deutschland erheben die Sozialdemokraten die gleiche Forderung, die liberalen Parteien dagegen fordern die Simultanschule mit getrenntem Religionsunterricht, die übrigen Parteien die Konfessionsschule. Eine Entscheidung über diese Angelegenheit hängt außer von der eben festgestellten Grundforderung der Gewissensfreiheit von der Antwort auf die Frage ab, ob wir Religion als taugliches oder vielleicht sogar notwendiges Erziehungsmittel erachten müssen oder nicht.

Mit dieser Frage treten wir an eine zweite Gruppe von Forderungen für den Ausbau der öffentlichen Volksschule heran, die uns die Betrachtung der Erziehungsmittel liefert.

Die öffentliche Volksschule ist ein Organ des Staatskörpers geworden, das er zu seiner Selbsterhaltung erzeugt hat. In dem Maße als alte Erziehungsfaktoren verschwinden oder doch an Kraft abnehmen, wie die Zucht der geschlossenen Familie, des Berufes, des Standes, hat sie, soweit es ihr möglich ist,

deren Arbeit zu übernehmen oder mindestens zu ergänzen. Wir sahen: der brauchbare Staatsbürger hat seine und seines Volkes Aufgabe zu erkennen und muß den Willen wie die Kraft besitzen, im Dienste beider Aufgaben zu leben. Das allgemeine Ziel ist hiermit in seinen vier wesentlichen Merkmalen gekennzeichnet: Einsicht in die Berufsaufgabe, Einsicht in die Staatsaufgabe, fester Wille, nach dieser Einsicht zu handeln, und die physische und psychische Kraft, das Gewollte auszuführen.

Einsicht ist nicht bloß Kenntnis, sondern vielmehr Erkenntnis. Vor hundert Jahren, da die allgemeine Volksschule entstand, forderte man günstigenfalls von ihr die Verbreitung „gemeinnütziger Kenntnisse" und mit dem wunderbaren Wachstum des gewaltigen Wissensbaumes wurden immer mehr Früchte von ihm gepflückt, um sie der Volksschule zur Nahrung zu reichen. Sie wurde auch dick dabei, man kann sagen geschwollen dick; aber es war mehr Aufgeblasenheit als Kraft. Heute haben wir erkannt, daß dieser Ausbau der Volksschule ein verfehlter war. Um Erkenntnis zu verbreiten, um die Welt der Erscheinungen erfassen zu lehren, muß vor allem die Volksschule auf ein Minimum von Lehrstoff sich beschränken lernen. Wer nur einige Aufgaben mit Sorgfalt, Gründlichkeit, unter stetiger denkender Beobachtung und ständiger Selbstüberwindung nach Maßgabe seiner geistigen Kräfte lösen und die Freude und Seligkeit ihrer Lösung kosten gelernt hat, der ist wahrhaft „unterrichtet" und gerettet für alle Aufgaben, die ihm das spätere Leben zu lösen geben wird. Die Art und Weise, wie die Volksschule dieser fünften Forderung, der Beschränkung des Lehrstoffes, gerecht wird, hängt mehr von lokalen Verhältnissen ab, als man auf den ersten Blick glaubt. Hamburg mit seiner Handelsbevölkerung wird hier andere Wege gehen müssen als München mit seiner kunstgewerblichen, und die Schulen des Landes andere als die Schulen der großen Städte. Die Grenzen der Beschränkung sind dif-

tiert durch den Beruf, dem die Schülermassen entgegenwachsen. Für ihn haben die öffentlichen Schulen elementarer oder höherer Gattung die allgemeine Grundlage zu geben. Deswegen braucht diese Grundlage durchaus nicht beruflicher Art zu sein.

Eine Einsicht aber kann nicht gewonnen werden in der elementaren Volksschule unserer Tage: die Einsicht in die Aufgaben des Staates. Dazu genügt weder die durchschnittliche Reife des vierzehnjährigen Kindes noch das hier notwendige Anschauungsmaterial des Erlebten, welches an den Schüler herangebracht werden kann.

Was wir hier zu tun imstande sind, ist höchstens das eine, daß wir ihm durch einen geeigneten Geographie- und Geschichtsunterricht einige Vorstellungen übermitteln können von den Gefahren, Kämpfen und Leistungen des Staates auf dem Gebiete des Handels, Verkehrs, der öffentlichen Wohlfahrtspflege und der Verteidigung gegen äußere Feinde. Denn hierfür bietet einesteils die Reife des Kindes wenigstens in den Großstädten kein Hindernis, anderenteils seine Umgebung greifbare anschauliche Beispiele. Die großen Hauptfragen der Kultur aber, die der Kunst, Wissenschaft, Religion, der innere Zusammenhang der Interessen aller Stände und Berufe unter sich wie mit den Interessen der Gesamtheit, die Entwicklung der Verfassungsfragen, die Verteidigung gegen die inneren Feinde, welche jeder, der mit dem Wahlzettel zur Urne schreitet, wenigstens in den gröbsten Zügen erkennen soll, sind kein Unterrichtsgebiet der elementaren Pflichtvolksschule. Und doch ist der moderne Staat in seinem eigensten Interesse gezwungen, daß jeder Wähler hierüber, soweit es seine geistige Kraft erlaubt, unterrichtet werde. Es gibt allerdings heute schon Staaten und Städte, welche diesen Stoff oder doch einen Teil desselben der Volksschule zuweisen. In seinem Volksschulgesetz vom Jahre 1889 verlangt Norwegen „Kenntnis der bürger-

lichen Gesellschaftsordnung"; Finnland verlangt schon in seinem Gesetz vom Jahre 1866 Gesellschafts- und Verfassungskunde, „um die Kinder zu befähigen, an dem öffentlichen Leben der Gemeinde und des Staates mit Verständnis teilzunehmen"; Kopenhagen, das eine vom übrigen Dänemark verschiedene Schulverfassung hat, fordert im Anschluß an den Geschichtsunterricht neben Kenntnissen über die Regierung des Landes und die hervorragendsten Staatsmänner Einsicht in die Lebensbedingungen des Bauernstandes und die Landbaureform, die freiheitlichen Bewegungen des letzten Jahrhunderts und deren Einfluß auf dänische Verhältnisse, auf die Staatsverfassung und die Staatsverwaltung; Frankreich schreibt im Gesetz von 1883 vor, die Kinder über Rechte und Pflichten des Bürgers aufzuklären. Aber ich bin sicher, daß diese Bestrebungen in einer Volksschule, die ihre Schüler spätestens mit dem 14. Lebensjahre entläßt, nicht von nennenswertem Erfolg sein können. Sie sind der erweiterten Volksschule zuzuweisen, über die wir noch zu sprechen haben werden.

Dagegen kann der Sachunterricht zusammen mit einem produktiven Arbeitsunterricht schon in der Volksschule die Aufgabe übernehmen, den Menschen für edlere Genüsse empfänglich zu machen. Nicht nur der einzelne leidet, der als Arbeitstier vom Morgen bis zum Abend den gleichen Griff in ewiger Wiederkehr ausführt, und der seine Mußezeit mit nichts anderem freudevoll zu gestalten versteht als mit übermäßiger Befriedigung seiner animalischen Bedürfnisse, auch der Staat leidet, wenn seine Geschicke in die Hände solcher Arbeitsmaschinen und Genußtiere gelegt sind. Die Erziehung zum wahren Lebensgenuß ist nicht minder nötig als zur Lebensarbeit. Arbeiten und sich satt essen kann auch das Tier; sich mit den Musen freuen kann nur der Mensch. Lehren wir ihn, den göttlichen Tönen mit Verständnis zu lauschen, so entfremden wir ihn der niederen Genußsucht, erhöhen damit

seine Lebenshaltung, eröffnen für die Kulturaufgaben des Staates ein breiteres Verständnis und vermehren nicht nur das geistige, sondern auch das wirtschaftliche Vermögen des Staates. Denn die Freuden Apollos und seiner Musen sind nicht bloß ungleich höher, sondern auch ungleich ökonomischer als die Freuden von Bacchus und Venus.

Es wird ein immerwährendes Verdienst der Hamburger bleiben, daß sie diese sechste Forderung, die wir an den Ausbau der Volksschule und der Volkserziehung stellen müssen, und die noch immer nicht das rechte Verständnis findet, frühzeitig in die Tat umzusetzen versucht haben. Freilich werden wir noch viele Jahrzehnte zu arbeiten haben, um dieser ästhetischen Erziehung den richtigen Weg zu weisen. Denn die ästhetische Erziehung ist noch keine sittliche Erziehung; sie kann sogar ein Hindernis für die sittliche Erziehung werden. Sie kann aber auch einen Weg gehen, der sie zugleich der sittlichen Erziehung dienstbar macht, das ist der Weg der gewissenhaften produktiven Arbeit. In seiner Lebenskunde für Knaben und Mädchen erzählt Dr. Förster in Zürich eine hübsche Geschichte mit der Aufschrift: „Was man durch Staubwischen lernen kann." Darin zeigt er, wie selbst eine so unscheinbare Tätigkeit richtig und gewissenhaft ausgeübt, unsere ästhetische und sittliche Erziehung fördert, und jeder Lehrer weiß, daß die Schriftpflege bei den Schülern ein wertvolles ästhetisches wie moralisches Erziehungsmittel in der Volksschule ist. Mit der Qualität der Arbeit steigt selbstverständlich der Wert ihrer bildenden Kraft, Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit der Leitung immer vorausgesetzt. Die heutige Volksschule, die sich so gerne Erziehungsschule nennt, ist der produktiven Arbeit bisher aus dem Wege gegangen, auch in Bayern, trotz des herrlichen Erlasses von 1803; ja selbst da hat sie darauf verzichtet, wo sie wenig mehr zu tun hätte als zu wollen, nämlich in der Erziehung zur sprachlichen und graphischen Aus-

drucksfähigkeit. Sprache und Zeichnen sind nur dann Erziehungsmittel, wenn sie ein unverdrossenes Ringen mit dem gewissenhaften, charakteristischen Ausdruck der Gedanken, beziehungsweise Gesichtsvorstellungen verlangen. Das Ringen fördert die sittliche und der glücklich gefundene Ausdruck die ästhetische Bildung. Aber Sprache und Zeichnen gehen heute noch fast durchweg andere Wege an Volks- und Mittelschulen. Heute dämmert die Einsicht in die Notwendigkeit der teilweisen Ummandlung unserer Buchschulen in Arbeitsschulen allmählich auf, allerdings unter dem Widerspruch von Hunderttausenden; mit der Volksschule werden heute da und dort bereits Werkstätten und Schulküchen verknüpft, und zwar keineswegs aus banausischen Erwägungen heraus, sondern weil nichts unsere Intelligenz wie unseren Charakter mehr fördert als die gewissenhafte, mit Selbstüberwindung verbundene tägliche Arbeit. Wir wissen heute — oder sollten es endlich wissen — daß Auswendiglernen von Bibelsprüchen und Katechismusfragen keine religiöse, daß Einprägen von Gesundheitsregeln keine hygienische, daß Lernen von Jahreszahlen, Schlachten und Fürstenreihen keine vaterländische Lebensführung erzeugen; daß dagegen der gelernte Arbeiter, der seiner Aufgabe gewachsen ist, vielfach ein Aristokrat ist gegenüber dem ungelernten, wiewohl beide auf der Schulbank mit der gleichen Buchweisheit gefüttert wurden. Wir wissen vor allem auch, daß unsere heutigen öffentlichen Schulen so gut wie nichts tun für die soziale Erziehung, und daß hierfür kein Mittel besser geeignet ist als die Organisation der Arbeitsschule nach dem Prinzip der Arbeitsgemeinschaft.

Nun sind gewiß zur produktiven Arbeit nicht alle tauglich, so wenig wie alle zum Auswendiglernen tauglich sind; das eine erfordert Beobachtungs- und Kombinationsgabe, das andere Gedächtnis. Nur die Tauglichen werden durch die Arbeit erzogen werden können, nur diejenigen, die durch das Ringen

mit inneren Schwierigkeiten zu immer neuen, immer schöneren Erfolgen gelangen. Der aussichtslose Kampf mit sich selbst entmutigt, ja er demoralisiert. Die autonome Erziehung wird hier unmöglich. Dagegen behauptet die heteronome hier dauernd ihren Einfluß, oder der Mensch bleibt, was er ohne Erziehung eben ist, eine Bestie, die nur Polizei und Strafgesetzbuch staatsbürgerlich erträglich machen. Der heteronomen Erziehung aber dienen Gewöhnung und Autorität. Zunächst ist alle Erziehung heteronom; das Kind kann sich seine sittlichen Befehle nicht selbst geben; erst allmählich und nur beim Vorhandensein einer gewissen intellektuellen Begabung gelingt es einer vernünftigen Erziehung, das Sittengesetz in der Brust des Menschen wachzurufen. Der Gewöhnung an die elementaren staatsbürgerlichen Tugenden dient alle Arbeit, eine Zeitlang auch die mechanische, sofern sie regelmäßig und sorgfältig ausgeführt wird. Ihr helfend zur Seite tritt jenen geistig und sittlich ärmeren Naturen die Autorität, und zwar nicht irgendeine menschliche, deren Schwächen auch dem Unbegabtesten früher oder später nicht entgehen können, sondern jene, die im Wesen unserer geistigen Entwicklung begründet ist, die wir weder beweisen noch leugnen können, die aber ein Kant wie ein Goethe die ganze Zeit ihres Lebens suchten, kurz die das unzweifelhaft bei den allermeisten Menschen vorhandene religiöse Bedürfnis aus sich erzeugt, den Willensschwachen stärkt und den vom Erdenleid Gebeugten aufrichtet. Daß mit der religiösen Erziehung Mißbrauch getrieben wird wie mit jeder anderen, wissen wir leider alle. Nachdem aber nur ein winziger Bruchteil der Menschen zum kategorischen Imperativ Kants geführt werden kann, nachdem auch die ästhetisch-sittliche Erziehung durch die produktive Arbeit recht beträchtliche Begabungen voraussetzt, nachdem die intellektuell wie moralisch schwach Begabten mindestens ebenso zahlreich vorhanden sind wie die gut Begabten, hat der Staat ein tat-

sächliches Interesse an der religiös-sittlichen Erziehung. Von diesem Gesichtspunkte aus ist die Religion keine Privatsache, sondern eine öffentliche Angelegenheit. Wenn dem aber so ist, — und ich glaube den Beweis scharf genug geführt zu haben — dann ist Religionsunterricht, wenn auch nicht der landläufige, nicht nur ein brauchbares, sondern auch ein notwendiges Erziehungsmittel. Hier deckt sich das Bedürfnis des Staates mit der Aufgabe und Pflicht der Religionsgemeinschaften, die ja lediglich wegen der sittlichen Erziehung Sinn und Bedeutung haben. Nur aus diesem Gesichtspunkte heraus kann die Berechtigung abgeleitet werden, daß der Staat in seinen öffentlichen Unterrichtsanstalten Religionsunterricht mit Pflichtbesuch verbindet. Diese Verbindung darf aber nur unter Wahrung der Grundeigenschaft des modernen Staates geschehen, unter Wahrung der Gewissensfreiheit, und damit ergeben sich jene uns allen bekannten Schwierigkeiten für die Organisation der Volksschule, die, wie so viele andere Staatseinrichtungen auch, nur durch gegenseitiges Entgegenkommen gelöst werden können. Die staatliche Zwangssimultanschule für alle wäre ebenso im Widerspruch mit der Gewissensfreiheit wie die Zwangskonfessionsschule. Hier muß die Organisation dehnbar sein bis zur völligen Loslösung des Religionsunterrichtes vom sonstigen Schulunterricht.

Die Tüchtigkeit und Brauchbarkeit des Staatsbürgers verlangt endlich eine Organisation der Volksschule, die auch der hygienischen Erziehung Rechnung trägt. Ihr dient ebenso die Hebung der Allgemeinbildung, insbesondere der naturwissenschaftlichen, und die Stärkung des Gemeinsinnes der Bürger, wie vor allem die Gewöhnung des Körpers an vernünftige Lebensweise durch ausgiebige körperliche Übungen aller Art. Die letzteren bilden neben dem Arbeitsunterricht überdies ein Mittel ersten Ranges für die unerläßliche Stärkung und Schulung des Willens, ohne den alle Einsicht nichts vermag. Es

gab eine Zeit — und sie liegt nicht weiter hinter uns —, wo diese Frage der staatsbürgerlichen Erziehung nicht einmal aufgeworfen, geschweige denn in Angriff genommen war. Heute ist sie so selbstverständlich, daß man sich bloß darüber wundern kann, daß Staat und Gemeinde sich hier immer noch mit einer Scheinarbeit begnügen und lieber hohe Summen für Sanatorien, Spitäler und Krankenhäuser, für Invaliden- und Krankenversicherung, presthafte Arme und jugendliche Waisen aufbringen, wo sie das dreifach ersetzen müssen, was sie vorher in der Erziehung erspart zu haben glauben. Vielleicht würde hier eine einfache Rechnung über den höchst unökonomischen Verlust an Kapital und Arbeitskräften durch frühzeitiges Siechtum und unerwarteten Tod zahlreicher, hygienisch schlecht erzogener Mitbürger unseren rechnungskundigen Stadtvätern und Parlamentariern eher die Augen und Beutel öffnen als alle theoretischen Beweisführungen, auf die ich heute verzichten will.

Aus der Grundeigenschaft des modernen Staates als Rechtsstaat haben wir vier erste, aus dem obersten Ziele aller Erziehung vier zweite Forderungen abgeleitet, denen jede Ausgestaltung der staatlichen Volksschule Rechnung zu tragen hat. Eine letzte Gruppe von Forderungen, die sich auf Gliederung und Erweiterung der Volksschule bezieht, leitet sich aus dem Zögling selbst her, dem jugendlichen Staatsbürger, d. h. seiner psychischen und physischen Natur, die ihn einem bestimmten Berufe entgegenführt.

Ich erinnere abermals an das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung: Bildung zur Einsicht in die Berufs- und Staatsaufgabe und Schulung von Wille und Kraft, dieser Einsicht gemäß zu leben. Welcher Wissens- und Arbeitsstoffe wir uns hierbei bedienen, ist ziemlich gleichgültig; wer auf irgendeinem Gebiete unter Selbstüberwindung Denken und Wollen gelernt hat, vermag es auf jedem anderen Gebiete. Die Öko-

nomie unserer Bildungsbestrebungen sowohl als auch das Wesen aller wahren Bildung zwingen uns, frühzeitig die Berufsbildung zum Ausgangspunkt unserer allgemeinen Erziehungsbestrebungen zu machen. Ich habe das an anderer Stelle ausgeführt. Aus diesem Zwang ergibt sich eine naturgemäße Gliederung der öffentlichen Erziehungseinrichtungen, die jeweils von dem Augenblick ab einzutreten hat, wo der zukünftige Beruf weitere neue Bildungselemente erfordert. Andernteils sind auch nicht alle als notwendig erkannten Bildungsziele in jedem Alter erreichbar, und dies führt uns zu einer entsprechenden Erweiterung der öffentlichen Erziehungseinrichtungen.

Die elementaren Schulorganisationen, die sich mit den notwendigen Bildungselementen aller Berufe befassen, sind für alle normalen Kinder ohne Unterschied des Standes und Besitzes die gleichen. Nach den heutigen Gebräuchen in Deutschland erstrecken sich diese Schulen bis zum 10. Lebensjahr; von hier ab tritt die Trennung der beiden großen Hauptgruppen ein: Diejenigen Kinder, die sich jenen Berufen zuwenden, welche wissenschaftliche Grundlagen voraussetzen, wenden sich den höheren Schulen zu, die übrigen bleiben an der Volksschule. Es ist sehr merkwürdig, daß eine wissenschaftliche Untersuchung über die Zweckmäßigkeit der Wahl dieses Zeitpunktes bisher noch niemand geführt hat. Berechtigt ist der Zeitpunkt nur dann, wenn der Beweis geführt wird, daß im allgemeinen um dieses Lebensjahr herum die kindliche Reife für eine strengere wissenschaftliche Behandlung eines Lehrstoffes gegeben ist. Aus einer vieljährigen persönlichen Erfahrung heraus weiß ich beispielsweise, daß das Bedürfnis und Gefühl für streng mathemathische Beweisführung — und ohne sie ist alle Mathematik wertlos — im allgemeinen erst im 14. oder 15. Lebensjahr erweckt werden kann. Für selbständige physikalische Untersuchungen mit tieferem Eingehen auf kausale Zusammenhänge

ist nicht einmal dieses Lebensalter im allgemeinen noch geeignet. Wir täuschen uns beständig über die Leistungsfähigkeit des Schülers, weil wir das Wissen viel zu sehr in ihn hineintragen, als von ihm erarbeiten lassen. Selbst der Unterricht in modernen Sprachen braucht nicht allzu früh einzusetzen; denn die Bildungsfähigkeit der Sprachwerkzeuge hängt auch von der Bildungsfähigkeit der entsprechenden Assoziationsbahnen im Gehirn ab, und die ist noch im Jünglings-, ja selbst im Mannesalter reichlich vorhanden. Für den grammatikalischen Betrieb des Lateinischen aber ist durchschnittlich die nötige Reife im 10. Lebensjahr kaum schon vorhanden, sonst würden in München nicht 90 Prozent aller an das Gymnasium übertretenden Schüler es freiwillig vorziehen, erst im 11. Lebensjahre den Übertritt zu wagen. Wie dem auch sei, wir wollen heute mit der gegebenen Tatsache rechnen, und den Nachwuchs der gelehrten Berufsarten den ihm zurzeit gewiesenen Wegen überlassen. Höchstens wollen wir dabei den Wunsch aussprechen, daß die sich anschließenden Gelehrtenschulen, wenn sie nun doch schon einmal die Bildungswege spezialisieren, in einer dreifachen Organisation besser den drei Hauptbegabungen des Menschen auf intellektuellem Gebiete, der sprachlich-historischen, der naturwissenschaftlich-technischen und der künstlerischen Begabung gerecht werden. (Vgl. auch S. 239, Die fünf Fundamentalsätze usw.)

Die große Masse bleibt also nach dem 10. Lebensjahre an der Volksschule, die schon mit Rücksicht auf die Gewerbegesetzgebung und im Hinblick auf die Bildungsaufgabe ihre Zöglinge weitere vier Jahre und, was noch wichtiger ist, in vier aufsteigenden Klassen festzuhalten hat. Eine Kombination von zwei oder noch mehr Altersstufen, wie das noch vor einem Jahrzehnt in Berlin der Fall war, zu einer einzigen Klasse, ist wohl einer armen Landgemeinde zu verzeihen, niemals aber einer Stadt, die stets die nötige Schülerzahl zur

Bildung einer besonderen Klasse vorfindet. Im südlichen Deutschland und in Österreich sind bei entsprechender Schülerzahl gesetz- oder verordnungsgemäß stets so viele Klassen zu bilden, als Pflichtschuljahre vorgeschrieben sind.

Die Schüler unserer vier oberen Volksschulklassen wenden sich nun nach vollendetem 14. Lebensjahr entweder den rein handarbeitenden Berufen zu oder mittleren kaufmännischen, industriellen und technischen Berufen, die noch eine weitergehende vorbereitende geistige Schulung verlangen. Man hat geglaubt, für die letzteren besondere Bürgerschulen, höhere Volksschulen, oder was sonst für schöne Dinge einrichten und damit eine weitere Spaltung der Bildung schon mit dem 11. Lebensjahre vornehmen zu müssen. Es ist wenig dagegen einzuwenden, solange jedes Kind unentgeltlich oder gegen das gleiche billige Schulgeld irgendeine beider Schulgattungen wählen kann. Da aber die meisten rein manuellen Betriebe der gelernten Handwerker durchaus die gleiche Begabung und allgemeine Vorbildung nötig haben wie die sogenannten mittleren Berufe, so halte ich jene Trennung für zwecklos. In Bayern stehen bis jetzt Regierung und Lehrerschaft so fest auf der allgemeinen Volksschule, daß öffentliche Knabenbürgerschulen unmöglich sind. Doch will ich den Tag nicht vor dem Abend loben. Will man den Bildungsstand erhöhen, so erhöhe man ihn für alle; und will man alsdann diese gehobene Volksschule durch einen anderen Titel anziehender machen, so gewähre man den kindlichen Eltern diese Freude. Diesen Weg sind viele österreichische Städte gegangen, welche den letzten drei Schuljahren ihrer sämtlichen Volksschulen den erweiterten Lehrplan gaben und sie unter dem reizvolleren Titel „Bürgerschule" zusammenfaßten. Ob freilich der erweiterte Lehrplan zum Heile der Volksbildung war, das ist eine andere Frage.

Mit dem vollendeten 14. Jahre ist nun für die meisten unseres Volkes die öffentliche Erziehung abgeschlossen. Im Zustande

völliger Unreife werden die Kinder dem öffentlichen Leben preisgegeben, und zwar gerade jene, die ohnehin vielfach familienlos sind. Den Söhnen der besten Familien dagegen läßt man noch weitere vier bis fünf Jahre die Zucht der höheren Schule angedeihen. Ich muß das als einen der gröbsten Widersprüche in der Unterrichtspolitik des modernen Staates bezeichnen. Es ist gar nicht einzusehen, weshalb der Staat die großen Massen der geistig und moralisch schwächer Beschützten früher dem Zufall der Lebenserziehung preisgibt als die kleine Anzahl geistig gut Begabter, die zumeist noch im Schatten eines geordneten Familienlebens aufwachsen. So muß die Kluft zwischen allen gleichberechtigten Staatsbürgern eine gewaltige werden, eine so gewaltige, daß sich die beiden Klassen, die doch stets aufeinander angewiesen sind, einander später nicht mehr verstehen. Darum ist ein weiterer Ausbau der Volksschule bis zum 18. Lebensjahre eine unerläßliche Forderung. Die intelligenteren unter den Schweizer Kantonen haben durch Volksabstimmung einfach die Volksschulpflicht bis zum 15. oder 16. Lebensjahr verlängert. Andere Staaten, wie Frankreich, haben Selekten an die Volksschule angegliedert, die bekannten cours complémentaires, oder Fachschulen, die écoles supérieures. Der Weg der Selekten ist ungangbar; denn er trifft bei weitem nicht alle Bildungsfähigen, ja nicht einmal die Bildungsuchenden. Der Weg der Verlängerung der Volksschulpflicht ist nicht ökonomisch genug, weder in materieller, noch in geistiger Beziehung. Denn der Knabe wie das Mädchen ist nach vollendetem 14. Lebensjahr im allgemeinen reif für manuelle Betriebe und kann sich bis dahin die notwendige *vorbereitende* Bildung erwerben, sofern man Bildung nicht mit Wissensmast verwechselt; alle weitere Ausbildung, vor allem die staatsbürgerliche und insbesondere die Erziehung zu den höheren staatsbürgerlichen Tugenden kann dann mit ungleich größerem Erfolge auf das innigste mit der *Berufsbildung*

verknüpft werden. Darum ist die letzte und keineswegs geringste Forderung für den Ausbau der Volksschule: *Erweiterung derselben bis zum vollendeten 18. Lebensjahr, sei es durch Pflichtfortbildungsschulen, sei es durch Fachschulen.* Hier an der Hand des praktischen Berufes, der an den Schüler immer mehr und mehr Fragen des öffentlichen Lebens heranbringt, ist dann der Platz, die staatsbürgerliche Erziehung einigermaßen mit Erfolg weiterzuführen durch Besprechung der einschlägigen Fragen und durch Schaffung von Gelegenheiten zur praktischen Betätigung eines gesunden Altruismus, durch Einrichtungen zu gemeinsamer Arbeit im Dienste anderer.

	Freie Schulen:				
	Gelehrte Hochschule		Volkshochschule		
18.		Realgym-		Fort-	12.
17.	Gymna-	nasium	Fach-	bildungs-	11.
16.	sium	und Real-	schule	schule	10.
15.		schule			9.
14.	Mittelschule		Volksschule		8.
13.	für		für		7.
12.	gelehrte		praktische		6.
11.	Berufe		Berufe		5.
10.	Allge-				4.
9.	meine				3.
8.	Volks-				2.
7. Lebensjahr	schule				1. Schuljahr

Nach dem 18. Lebensjahr eröffnen dann für alle Knaben und Mädchen der gelehrten wie ungelehrten Stände sich die Pforten der *freien* Schulen: der Universitäten und technischen

Hochschulen für die höheren Berufe, die höheren Gewerbeschulen und Volkshochschulen für die mittleren und niederen Berufe, auf daß jeder eine Leiter finde, wo er so hoch zu steigen vermag, als es seine Begabung gestattet.

Diese freien Schulen sind ohnehin bereits vorhanden; was ihnen fehlt, ist ein Ausbau oder auch nur die rechte Art der Benützung für den letzten Zweck aller Erziehung; denn, abgesehen vielleicht von den Volkshochschulen, werden alle übrigen freien Schulen von den Schülern fast nur zu egoistischen Berufszwecken ausgenützt.

Ich habe keine Forderung für den Ausbau der Volksschule gestellt, die nicht schon andere auch erhoben haben; meine Aufgabe war lediglich, aus dem Begriffe des modernen Staates heraus die für unsere Zwecke hinreichenden und notwendigen Forderungen zu entwickeln, alles Überflüssige und Utopische dagegen abzuweisen. Daß der Ausbau nach diesen Forderungen aber auch möglich ist, dürfte die Entwicklung des Volksschulwesens in München vielleicht beweisen.[15])

Man wird das System von Unterrichtseinrichtungen, wie es München in den letzten zehn Jahren durch den Ausbau der Kindergärten, Volksschulen, Fortbildungsschulen und Fachschulen für die Erziehung der Massen vom 3. bis 18. Lebensjahr geschaffen hat, wohl als ein solches bezeichnen können, das für staatsbürgerliche Erziehung geeignet ausgewertet werden kann, man wird ihm aber, ich bin davon überzeugt, wahrscheinlich keine allgemeine Billigung zuteil werden lassen, zum mindesten nicht in allen Teilen. Welche Kritik hatten nicht allein die neuen Lehrpläne auszuhalten! Neben solchen, die sie lobten und als Muster hervorhoben, waren andere, die sie als zu dürftig bezeichneten, und wieder andere, die sie überspannt, ja ein Verbrechen am Kinde nannten und ihren Urheber mit dem Umhängeschild eines pädagogischen Idioten an den Pranger zu stellen versuchten. Welche Beschlüsse wurden nicht ge-

faßt, um der Volksschule die sogenannte „allgemeine Bildung" zu retten! Wie tobt der Kampf um Konfessions- und Simultanschule! Wieviel Tinte ist nicht im Streite um das Mannheimer Schulsystem geflossen, und wie hat die Riessche Broschüre „Die allgemeine Volksschule eine Gefahr" die Gemüter erhitzt! Ich habe sehr viel Treffliches in ihr gefunden und nur die Hauptsache darin vermißt, den strengen Nachweis, daß seine von allen Kindern der oberen Zehntausend gereinigte Volksschule die Fahnenflucht in den Oberklassen nach dem gelobten Lande der Gelehrtenschulen auch wirklich verhindert.

Den Kampf, der in Deutschland um alle Fragen der Volksschule tobt, kann ich nicht beklagen. In Rußland ist hier Friede, in Spanien und bei den Kongonegern auch. Wir werden sie um den Frieden nicht beneiden. Beklagenswert ist es nur, wenn der Kampf persönlich wird, und hier leisten sich pädagogische und politische Parteien bisweilen das denkbar Mögliche. In einem Kampf sollten sich aber alle Parteien einigen können, im Kampfe wider das Buchwissen, wider den Intellektualismus. Ich halte ihn für den gefährlichsten Feind aller staatsbürgerlichen Erziehung, ja aller wahren Bildung überhaupt, einen Feind, der uns überdies in allen Schulgattungen fest im Nacken sitzt. Vor hundert Jahren schon haben Goethe und Fichte den Kampf wider ihn gekämpft, Goethe in Wilhelm Meister und Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation. Weder die pädagogische Provinz Goethes noch die kleineren Wirtschaftsstaaten Fichtes sind durchführbar. Aber ihre großen Gedanken sind es. Sie sollen für alle Zeiten dem Banner aufgedruckt sein, unter welchem wir kämpfen und siegen wollen, siegen nicht für uns, sondern für unsere Nachkommen, für unser Vaterland, das wir lieben, an das wir glauben, auf das wir hoffen. Wenn unsere Nachkommen die glorreiche Geschichte unserer nationalen Einigung lesen, dann möge es nicht heißen: Sie vermochten wohl mit Blut und Eisen unter der Führung

eines Gewaltigen den Grund zu legen zu einer großen Nation, aber sie waren nicht imstande, eine große Nation zu werden. Dann möge es heißen: Dank euch, ihr Väter und Mütter, ihr Lehrer und Priester, ihr Staatsmänner und Senatoren, ihr Fürsten und Parlamente, daß ihr dem Volke nicht bloß die Freiheit gegeben, sondern es auch erzogen und gelehrt habt, die Freiheit zu gebrauchen.

5. Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule.

Festrede zur Pestalozzifeier am 12. Januar 1908 in der Peterskirche zu Zürich.

Ein Jahrhundert ist vergangen, seit Pestalozzis ruhelos forschende Sehnsucht der Volksschule jene Grundlagen der Unterrichtsmethoden geschenkt hat, die sie für alle Zeiten beherrschen werden. Er suchte „die Gesetze aufzufinden, denen die menschliche Geistesentwicklung vermöge ihrer Natur selber unterworfen werden muß"; er wußte, „daß sie mit denjenigen der physisch-sinnlichen Natur die nämlichen sein mußten", und war überzeugt, „in ihnen den Faden sicher zu finden, aus dem sich eine allgemeine psychologische Unterrichtsmethode herausspinnen läßt" (4. Brief an Geßner, Ziffer 14). Er fand „das absolute Fundament aller Erkenntnis in der Anerkennung der Anschauung" (9. Brief an Geßner, Ziffer 1). Das war seine Tat.

Und nun kamen die Menschen und bauten auf diesem Fundament. Sie bauten mit den Steinen vergangener Zeiten nach der Methode Pestalozzis. Die Lernschule des Mittelalters wurde zur Lernschule der Neuzeit. Aber inzwischen ist die Seele des Kindes immer mehr Gegenstand liebevoller Forschung geworden. Inzwischen haben wir immer deutlicher und allgemeiner erkannt, daß die Methoden der passiven Anschauung nicht entfernt dem Seelenleben des Kindes gerecht werden. Inzwischen sind wir uns auch in weiteren Kreisen lebendiger als jemals bewußt geworden, daß bauende, schaffende Kräfte von einer bisweilen staunenswerten Größe im Kinde stecken. Das echt Pestalozzische Prinzip der Selbsttätigkeit wurde zum Schlag-

wort. Der stolze Name der „Erziehungsschule“ wurde erfunden, und jene, die sie nach Zillers Theorie vom Gesinnungsunterricht zu gestalten vermeinten, nannten sich selbst „die wissenschaftlichen Pädagogen“. Und doch, wenn Sie die Räume betreten, wo sie arbeiten, die Pädagogen der Selbsttätigkeit, die Pädagogen des Gesinnungsunterrichtes, so finden Sie im wesentlichen den gleichen Betrieb wie bei den Pädagogen der passiven Anschauung. Sie finden überall die alte Lern-, oder, wie man sie vielleicht besser nennen könnte, die alte Buchschule. [16]) Nun werden Sie vielleicht einwenden: „Das ist eben die Aufgabe der Schule, daß sie die Kinder vertraut machen soll mit gewissen Lehrstoffen, daß sie dem Kinde helfen soll sein Wissen zu vermehren, zu ordnen und zu ergänzen und es selbständig zu gebrauchen; sie muß eine Lernschule sein, oder sie ist keine Schule.“ Gewiß, sie muß eine Lernschule sein, aber doch eine, die dem gesamten Seelenleben des Kindes entgegenkommt, eine Lernschule, die nicht nur seiner Rezeptivität, sondern auch seiner Produktivität, die nicht nur seiner passiven, sondern auch seiner aktiven Natur angepaßt ist, eine Lernschule, die nicht bloß seinen intellektuellen, sondern besonders auch seinen sozialen Trieben gerecht wird. Sie muß eine Lernschule sein, in welcher man nicht nur durch Worte und Bücher, sondern vielmehr noch durch praktische Erfahrung lernt.

Wenn wir aber von diesen Gesichtspunkten aus unsere heutigen Schulen prüfen, so werden wir sehen, daß sie die produktiven Kräfte unserer Kinder eher verkümmern lassen als entwickeln, daß sie vielfach Kräfte, namentlich intellektuelle, zu gestalten versuchen zu einer Zeit, wo sie noch gar nicht gestaltungsfähig sind, daß sie das Lernen mit Dingen verbinden, für welche erst künstlich das Interesse durch eine raffinierte Methode wachgerufen werden muß, während sie den Erfahrungskreis, den das Kind in die Schule mitbringt, nur gelegentlich zu Unterrichtszwecken ausnützen, und daß sie der

sozialen Natur des Kindes wenigstens plan- und unterrichtsmäßig so gut wie keine Nahrung zuführen.

In dieser Erkenntnis empfinden viele unter uns, daß die gegenwärtige Schule in ihrem inneren Betrieb einer starken Umwandlung bedarf. Das Bewußtsein von der Notwendigkeit einer Neugestaltung der Lernschule haben nicht bloß wir im angeblich alternden Europa, wo die Schule unter dem Druck jahrhundertlanger Überlieferung sich entwickeln mußte, das fühlen die besten Erzieher auch in der Neuen Welt. Prof. John Dewey, der berühmte Prefessor für Philosophie an der Columbia-Universität in Neuyork, beklagt mit vollem Recht, daß die Schulen der Alten und Neuen Welt fast nur dem „Zuhören" angepaßt sind.

„Gerade wie der Biologe aus einem oder zwei Knochen das ganze Tier rekonstruieren kann, meint er in ‚the School and Society' Seite 48, ebenso können wir, wenn wir uns im Geist den gewöhnlichen Schulraum vor Augen führen, mit seinen öden, in gerader Linie aufgestellten Bankreihen, die kaum Platz zur Bewegung lassen, außer um Bücher, Bleistift und Papier zu halten, mit seinen Schultafeln, einigen Stühlen, den vier nackten Wänden, an denen günstigenfalls einige Bilder hängen — die erzieherische und unterrichtliche Tätigkeit rekonstruieren, die in einem solchen Raume sich entfalten läßt. Er ist ganz aufs ‚Hören' eingerichtet." [17])

Der Schüler aber ist in den Jahren seiner Volksschulzeit, wie in seiner vorausgehenden Kindheit, durchaus nicht bloß aufs Hören und eine nur passive Aufnahme von fremdem Wissen eingerichtet. Im Gegenteil! Die Jahre der Kindheit bis zur Pubertät sind in der Regel durch lebendige Aktivität gekennzeichnet. Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Bewegen, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen. Das ganze rastlose Spielleben des Kindes ist eine direkt von der Natur ge-

wollte Einrichtung, daß die geistigen und körperlichen Kräfte wachsen unter dem Einfluß von lebendigen Erfahrungen aller Art. Namentlich da, wo gesunde Kinder nicht in die Grabesmauern der Großstädte eingepfercht sind, sind sie ganz Initiative. Sie entdecken stets neue Gebiete ihrer Beschäftigungslust und pflegen sie bis zur Weltvergessenheit. Niemand hat das schöner geschildert, als Ihr hochgeschätzter, auch bei uns in Deutschland hochverehrter Landsmann Gottfried Keller in seinem „grünen Heinrich". 90 Prozent aller Knaben und Mädchen ziehen trotz unserer Bucherziehung jede praktische Beschäftigung bei weitem dem stillen abstrakten Denken und Reflektieren vor. Bei ihnen hat das Sprichwort: „Probieren geht über Studieren" noch seinen vollen Wert. Erst da, wo das fremde Wissen ihnen zum Gelingen ihres Probierens verhilft, da spitzen sie die Ohren zum Hören, da verschlingen sie auch Bücher und nicht bloß Geschichtenbücher. In Werkstatt und Küche, im Garten und auf dem Felde, im Stall und am Fischerboote sind sie stets zur Arbeit bereit. Hier ist ihr ausgiebigstes Lernfeld. Hier sind die tausend Dinge, die der wachsende Verstand lebhaft ergreift, hier entwickeln sich Hunderte von Fertigkeiten, die der unbewußte Muskelsinn erfaßt, hier lernen sie vor allem den Pulsschlag des sozialen Lebens in ihren eigenen Taten fühlen. Hier lernen sie die Beziehungen empfinden, die das gemeinsame Leben von Person zu Person schafft, die Abhängigkeit des Kleinen vom Großen, aber auch des Großen vom Kleinen, hier lernen sie den Eigenen wie den Fremden helfen und entgegenkommen, den Traurigen trösten, den Hungrigen speisen, den Müden aufrichten, dem Mutlosen Vertrauen einflößen und, genau wie in ihren Spielen, gemeinsam streben, gemeinsam organisieren, sich freiwillig unterordnen.

Und nun öffnet die Schule ihre Tore. Weg ist alle Beschäftigung, die das ganze Kind erfaßte, weg alle Realität des Hauses, der Werkstatt, der Küche, des Stalles, des Gartens, des

Feldes. Weg ist alles Graben, Bauen, Fabrizieren, alles produktive Schaffen. Weg ist die ganze Welt des Kindes. Eine neue, fremde Welt mit hundert Rätseln und unfaßbaren Forderungen und Zwecken steht vor ihnen. Statt des Sandhaufens, des Baukastens, der Schere, des Hammers, der Peitsche — Tafel, Griffel, Fibel, Lineal; statt des lustigen Schwatzens und Fabulierens — Schweigen und Zuhören; statt des Umherschweifens der Gedanken in der Welt des Scheines — Aufmerken und den Geist in gerader Richtung Führen; statt Entdecken, Versuchen, Probieren, Produzieren — Nachahmen; statt des lustigen Tummelns auf Straßen und Gassen — Stillsitzen und Festhalten; statt gemeinsamer Unternehmungen unter einem freigewählten Führer — einsame, vorgeschriebene Beschäftigung; statt dem schwachen Freund nebenan zu helfen — sich abschließen, daß er nicht abschreibe. Ist es da ein Wunder, wenn die Kleinen zuerst erschrocken stehen und den Kopf verlieren, wenn sie sich in sich kehren, statt aus sich herauszugehen, wenn ihre Gedanken hinausschweifen über die vier Wände des Schulraumes, trotz alles guten Willens, aller Mahnungen und Strafen.

Zum Glück neigt sich meist ein mildes Lehrerherz über sie und fängt die scheuen Vögel mit Liebe und Güte, nimmt ihnen die großen Steine aus dem Wege, die sie hindern, vorwärts zu schreiten auf dem neuen ungewohnten Pfade des Wissens. Und die Mühlsteine der systematischen Methodik zermahlen die harten Körner des fremdartigen, innerlich nicht begehrten Wissens zu Mehl und Brei, damit auch der Schwächste die neue Nahrung aufnehmen könne. Allmählich gewöhnen sich die meisten Kinder an die neue Insel der Erkenntnis, zu der sie täglich zweimal vom Festlande ihres sonstigen Erfahrungskreises hinüberrudern, zu der sie aber keine Brücke zu schlagen wissen. Ja noch mehr. Sie gewöhnen sich an ihre Arbeitsmethoden und gewinnen sie lieb. Anstatt mit wirklichen Dingen umzugehen,

lernen sie mit ihren Schatten zu verkehren; an Stelle der Erfahrungswelt steigt das Buchwissen mit den Ehrenkränzen, die ihm die Schule windet, in ihrer Wertschätzung, an die Stelle der einstigen kühnen Unternehmungslust auf ungebahnten Entdeckerpfaden tritt das wackere Arbeiten auf eingeübten und eingefahrenen Geleisen, an Stelle des Beobachtens, Forschens und Zweifelns das Schwören auf die Worte des Meisters.

Ich würde ungerecht sein, würde ich die Vorteile verkennen, die gleichwohl die heutige Schule der Erziehung bietet, die sich aus der Gewöhnung an ursprünglich unbegehrte Arbeit entwickeln, aus dem festen Gefüge des Schullebens mit seiner peinlichen Ordnung und seinem unnachsichtlichen Ernste. Gewiß können sich hier die Kinder wertvolle Grundeigenschaften aneignen, die wir durchaus nicht missen wollen: Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt, Ausdauer, Ordnung, Regelmäßigkeit, Selbstüberwindung. Ja man muß gestehen, daß gerade diese sittlichen Werte gerne da gedeihen, wo die Schule nicht ausschließlich den Neigungen des Schülers nachgeht[18]), vorausgesetzt, daß der Stern eines freundlichen Lehrerherzens, die Sonne einer verständigen Güte leuchtet.

Was aber unsere heutige Schule dem Kinde, wenn es ins Leben hinübertritt, nicht mitgibt, was sie weit mehr verkümmern läßt als fördert, das sind gewisse aktive Charakterzüge, die die meisten Kinder im Keime schon hatten, als sie in die Schule eintraten, den Mut der Selbständigkeit, den Mut der Selbstbehauptung und der Unternehmungslust, den Mut, Neues und Ungewohntes anzugreifen, die Lust, zu beobachten und zu prüfen, vor allem aber nicht nur um seiner selbst willen zu arbeiten, nicht bloß um selbst zu wachsen, um die anderen zu überflügeln, um Sieger zu werden im wilden Kampf des Lebens, sondern auch um die eigenen, reichen Kräfte hilfsbereit allen zur Verfügung stellen zu können, allen, die ihrer bedürfen.

Und so erhebt sich die Frage: Ist es nicht möglich, unsere heutige Schule so umzugestalten, daß sie ihre guten Eigenschaften nicht verliert, gleichwohl aber dem Wesen des Kindes mehr gerecht wird, und daß sie in ihm auch jene aktive Seelenverfassung entwickelt, die sie heute vernachlässigt, ja verkümmern läßt? Wenn das möglich sein soll, so kann es nur geschehen, daß wir vom Beginn allen Unterrichtes an uns mehr als bisher an die schaffenden Kräfte des Kindes wenden, und zwar tunlichst in dem gleichen Wirkungskreis, an den es vor und während der Schule durch seine persönlichen Anlagen und wirtschaftliche Umgebung gebunden ist. Wie dem kleinen Kinde der Spielraum des Hauses die Werkstätte seines Geistes ist, wo die tausend Eindrücke und Anregungen aus seiner Umgebung zu einer Welt des Scheines verarbeitet werden, so muß im größeren Kinde der Arbeitsraum der Schule die Zentralwerkstätte seiner Aktivität sein, aus dem es gerne in die Lernräume der Schule hinübersteuert, um mit neuen, selbstverlangten Schätzen befrachtet immer wieder in die Arbeitsräume zurückzukehren.

Aus unserer Buchschule muß eine Arbeitsschule werden, die sich an die Spielschule der ersten Kindheit anschließt.

Nun ist es durchaus nicht so, als ob unsere heutige Schule nicht auch schon Arbeit vom Kinde verlangte. Gut lesen, schön schreiben, sicher rechnen ist Arbeit, und zwar eine Arbeit, die stark erzieherisch auf die Gemüts- und Willensanlagen des Kindes wirken kann. — Ja, diese Tätigkeiten können sogar den Wert produktiver Arbeit annehmen, wenn wir den Abrichtmechanismus unseres heutigen Schulbetriebes aufgeben, wenn wir endlich einmal verstehen lernen, daß auch das kleine Schulkind lieber aus sich heraus arbeitet, als in sich hineinarbeiten läßt. Gelesenes erfassen und das klar Erfaßte mit der ganzen Tiefe des Gemütes und dem Umfang der eigenen Gestaltungs-

Kraft wiedergeben, Selbsterlebtes mit eigenen Mitteln für andere zum greifbaren Bild gestalten, den Erinnerungen in Farbe und Ton, den Stimmungen in der Feierstunde der Schule oder des täglichen wirtschaftlichen Lebens [illegible] nachzugeben, das ist gewiß produktives Schaffen, das allen Segen der Arbeit enthalten kann.

Aber erstens ist diese Arbeit in der Arbeitsschule *geistige* Arbeit und setzt, wenn sie das Kind wirklich ergreifen soll, nicht unbeträchtliche *intellektuelle* Begabungen voraus. Zweitens hat diese Arbeit, wenigstens während des Schullebens, nicht immer genügend Zusammenhang mit dem gleichzeitigen übrigen Leben des Kindes, und drittens fördert sie nur das eigene Wachstum, befriedigt nur die eigene Lust, das eigene Streben nach vorwärts ohne Rücksicht auf den Nebenmenschen.

Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für *manuelle* Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum *geistigen* Arbeitsfeld werden kann. In der manuellen Arbeit liegt zunächst das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl aller Menschen. Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt. „Wo ein Kind mehr wissen und lernen muß, als sein Vater kann," meint Pestalozzi im Schwanengesang, „muß der Lehrer sein Nebenwerk in des Vaters Arbeit so hineinflechten, wie ein Weber seine Blume in ein ganzes Stück Zeug hineinwebt." Was die Arbeitsschule drittens nötig hat, das ist Arbeit im Dienste der Mitschüler, die vom ersten Tage an immer und immer wieder den Satz predigt: *Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen.* Erst wenn die Schularbeit dieses Adelswappen trägt, kann sie Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung werden,

einer Erziehung, die alle Volksgenossen zuerst und vor allem von der Schule fordern müssen, und die wir bisher, wie vieles andere auch, dem bloßen Worte zugemutet haben. Erst aus der gemeinsamen Arbeit wächst das Gefühl gemeinsamer Aufgaben, das Gefühl der Notwendigkeit der Unterordnung unter gemeinsame Zwecke. Mit ihr greift die Kette des sozialen Lebens in die Schule hinein, in die das Webeschiffchen des Unterrichts dieselben Tausende von Fäden einschlägt und nach der gleichen Bindung, wie das wohlgeordnete häusliche Leben des Kindes mit seiner Hilfsbereitschaft, seiner Unterordnung, seiner Hingebung, seiner uneigennützigen Liebe.

Als Präsident Roosevelt im Dezember 1907 den Bundesrat in Washington eröffnete, da meinte er, das gesetzliche amerikanische Schulsystem habe den großen Fehler, daß es eine Prämie setze auf die rein literarische Erziehung und die Knaben von Farm und Arbeit abziehe. Gewiß, das ist ein Fehler. Aber wer die Forderung der Arbeitsschule von diesem Standpunkte allein befürworten würde, der stünde an einer viel zu niedrigen Stelle, als daß er den ganzen wirklich sichtbaren Horizont überschauen könnte.[19])

Nicht um der Fertigkeiten willen allein brauchen wir die Arbeitsräume, nicht damit unsere Volksgenossen sich nicht praktischer Arbeit entwöhnen, nicht damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen, weben, kochen lernen, nicht damit sie die Arbeit ihrer Hände lieb behalten, nein, wir brauchen sie vor allem, um Menschen zu erziehen, die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen. Wir brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit.

Wir brauchen sie auch um der so verschiedenartigen Begabungen der Kinder willen. Denn nur, wo wir diese treffen, wird

unsere Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit von Erfolg begleitet sein, wo wir sie nicht treffen, können wir nur mühsam dressieren. Das Mannheimer System der Schulorganisation ist in vollem Umfange nur zweckmäßig für die Lernschule und den mit ihr verbundenen und verbindbaren Massenbetrieb. In der Werkstatt, im Laboratorium, in der Schulküche, im Schulgarten, im Zeichensaal, im Musikzimmer findet jedes Kind die Arbeit, die es bewältigen kann. Hier arbeitet der Schwache neben dem Starken und findet Hilfe bei ihm, oder kann und soll sie finden. Hier können nebeneinander die kleine Kraft an der kleinen, die große Kraft an der großen Arbeit die Freude und den Segen des Gelingens empfinden. Hier brauchen sie nicht alle in Reih und Glied zu marschieren. Denn hier, wo die reine Gedächtnisleistung ausgeschaltet ist, kommt es weit weniger auf den Wert des Arbeitsproduktes als auf den Wert der Arbeitsmethode an. Hier ist „Individualisieren des Unterrichts", sonst das verlogenste Schlagwort in unserem Massenohrenbetrieb, keine Sorge des Lehrers mehr. Hier stellt sie sich von selbst ein.

Alle diese Erwägungen und Gründe haben mich seit vierzehn Jahren unablässig getrieben, Mittel und Wege ausfindig zu machen, der kommenden Arbeitsschule die Wege zu ebnen. Das konnte nur Schritt um Schritt geschehen und wird so lange noch eine beständig neue und mühsame Unternehmung sein, als nicht die Lehrerbildung selbst von dem völlig neuen Geist der Arbeitsschule durchtränkt ist. Zuerst, im Jahre 1896, gelang es mir, den Schulküchenunterricht in wöchentlich vier Stunden obligatorisch mit allen achten Mädchenklassen zu verbinden und aus ihm heraus den Erfahrungskreis für den chemischen, physikalischen und physiologischen Unterricht sowie für den Rechenunterricht der Mädchen zu gewinnen.[20]) Einige Jahre darauf wurden in allen Schulen, deren Schulhöfe es gestatteten, Schulgärten eingerichtet, von denen insbesondere die Schulküchen-

gärten den Mädchen der achten Klassen zur Pflege übergeben waren. Ungefähr um die gleiche Zeit hielten die Aquarien, Terrarien, Volieren und Raupenkästen ihren Einzug in die Schulen[21]) sowie die Blumenpflege in den dritten und vierten Klassen, an welche jährlich über 10000 Blumenzwiebeln zur Kultur verteilt werden. Im Jahre 1900 gelang es dann, mit allen achten Knabenklassen Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten mit einem wöchentlich sechsstündigen Unterricht obligatorisch zu verbinden. Er lieferte zunächst den Erfahrungskreis für Zeichnen, für den Unterricht in Mechanik, Geometrie und Rechnen. 1903 begann die Reform des Zeichenunterrichts, der gleich von Anfang an in den Dienst der dekorativen Kunst und damit der Produktivität des Kindes gestellt wurde, ein Wagnis, zu dem ich durch meine ausgedehnten Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung des Kindes mehr und mehr den Mut fand. Im Jahre 1907 endlich gelang es nach heißen Kämpfen, auch für Physik und Chemie in wöchentlich vier Stunden Laboratoriumsunterricht mit den achten Klassen obligatorisch zu verbinden, der zweifellos trotz der heftigen Anfechtung, die ihm heute noch zuteil wird, nicht nur nicht wieder verschwinden, sondern früher oder später auch in die siebenten und sechsten Klassen hinuntersteigen wird.[22]) Das wird vor allem davon abhängen, welcher Geist den Unterricht durchwehen wird, wie die Lehrer sich in ihn einleben werden, für welche ein derartiger Betrieb einen völlig neuen Unterrichtsweg bedeutet. Gelingt der große Versuch, worauf ich bestimmt hoffe, so werden die nächsten Jahre die Frage aufrollen, ob sich nicht auch der Werkstattunterricht noch in den Dienst des Laboratoriumsunterrichtes stellen läßt, ganz ähnlich, wie sich heute schon die Sandbaukästen im Dienste des heimatkundlichen und geographischen Unterrichtes bewähren. So wird Schritt um Schritt dem alten Buchbetrieb der Boden abgegraben, und ich hoffe, daß der unbesiegbare Idealismus unserer

Lehrer und die sieghafte Kraft des alten und doch immer noch neuen Gedankens die Spannungsgröße für die Transformation des alten Schulstromes ständig erhöhen wird.

Wenn ich die fröhlichen Augen, die geröteten Wangen und die unstillbare Arbeitsfreude der Knaben und Mädchen in unseren Werkstätten und Laboratorien, Schulküchen und Schulgärten sehe, so fühle ich darin die beste Bestätigung, daß wir auf dem rechten Wege sind. Hier wachen auch jene auf, die hinter den Schulbänken für faul, dumm oder nachlässig gegolten haben und zweifellos in die Förderklassen verwiesen worden wären, hätten wir solche besessen. Ja, hier kommt es nicht selten vor, daß solche Schmerzenskinder ihre mit besserem Gedächtnis ausgerüsteten Mitschüler weit übertreffen und daß der schöne Erfolg und das früher nie erfahrene Lob ihrer Lehrer sie herausreißt aus ihrem Traum- und Schlafleben, so daß sie nun auch ihrer Kopfarbeit mit wärmerem Herzen gerecht zu werden versuchen. Welch öde Langeweile herrschte noch vor sechs Jahren in unseren Zeichensälen, als die gerade Linie, das Kreisbogensegment, die geometrische Figur, das abstrakte Ornament auf dem Königsthron der Kunst saß, und keines einzigen Kindes wirkliche Begabung und Schaffensfreude damit etwas anzufangen wußte. Wie ist das so ganz anders geworden, als die Dinge des Hauses, der Werkstatt und des Gartens einzogen, und als die Kinder ihre Zeichenlust und ihren Kunsttrieb bei der Herstellung und dekorativen Behandlung von Dingen des täglichen Gebrauches betätigen konnten, der Schwache mit seinen dürftigen Mitteln, der Begabte mit dem ganzen Reichtum seiner Phantasie! Welch ein Zug der Freude geht heute durch alle Zeichenklassen, welch eine Summe von dekorativer und konstruktiver Erfindungsbegabung ist mit einem Male ausgelöst und springt nun von der einst so einsamen Schulinsel auf das häusliche Leben, wie die lodernden Funken eines starken Brandes, die alles anstecken, was in der Umgebung brennbar ist! Mit

welcher Freude schleppen einzelne Kinder nun sogar ihre häuslichen Arbeitsprodukte mit in die Klassen und setzen Lehrer und Mitschüler in Erstaunen über ein Können, von dem bisher niemand eine Ahnung hatte.

Es ist wahrhaftig eine Umwälzung, die der neue Zeichenunterricht mit sich gebracht hat, eine Umwälzung, die fast noch größer ist als damals, als wir vor acht Jahren mit allen obersten Knabenklassen Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten und mit allen obersten Mädchenklassen Schulküchen verbanden. Eine weitere große Umwälzung vollzieht sich langsam auf den Gebieten des naturkundlichen Unterrichts. Von großer Bedeutung war schon die obligatorische Verbindung von Schulgärten mit jedem Schulgebäude. Leider läßt sich in den großen Städten der praktische Gartenbetrieb nur sehr schwer ausdehnen. Man kann höchstens die obersten Klassen damit beschäftigen. In den unteren Klassen haben wir, um die erzieherische Kraft der Pflanzenkultur auszunützen, unsere Zuflucht zur Pflege der Topfblumen genommen, wobei wir nicht bloß in den Schulzimmern diese Pflege ausüben, sondern mit Hilfe der Gartenbaugesellschaft auch vielen Kindern Topfblumen zur häuslichen Pflege übergeben.

Leichter, und in Städten wie auf dem Lande eher allgemein durchführbar, besonders für die Knaben, ist die Umwandlung der Buchschule in eine Arbeitsschule auf den Gebieten der Physik und Chemie durch Einführung von Schülerlaboratorien, mit denen wir gleichfalls begonnen haben.[23]) Sie können vielleicht das fruchtbarste Feld für die Entwicklung der Arbeitsschule werden.

So, wie wir heute in allen Volksschulen und in den allermeisten höheren Schulen Physik lehren, ist sie Gedächtnisarbeit, und so betrieben verliert sie wie alle Naturwissenschaften ihren Haupterziehungswert. Der spezifische Wert alles naturwissenschaftlichen Unterrichts der unteren und mittleren Schulen liegt

8*

in den Arbeitsmethoden, in den Methoden der Untersuchungen. Nur indem der Knabe diese Methoden selbst anwendet, lernt er beobachten, vergleichen, schließen, objektiv urteilen, vorsichtig prüfen, selbständig handeln, lernt er Ausdauer, Geduld, Sorgfalt, Ordnung, Reinlichkeit, kostet alle Freuden des Forschens, Untersuchens, Entdeckens, die auch schwächer Begabte immer zu neuen Anstrengungen reizen. Was mir aber vor allem das Laboratorium in der Volksschule wertvoll macht, wozu es niemand bisher ausgenützt hat, ist, daß es ein selten fruchtbares Feld für *gemeinsame* Arbeit größerer Schülergruppen bietet, wo sich verschiedene Begabungen zu einträchtiger Verfolgung gleicher Zwecke dienend zusammenschließen können. Lassen Sie mich ein Beispiel anführen: Gegeben ist eine Klasse von 48 Knaben. Ich teile sie in 24 Gruppen zu zweien, oder 16 Gruppen zu dreien, oder 12 Gruppen zu vieren, je nach Art der Aufgabe, oder der Zahl der Apparate, die zur Verfügung stehen. Jede Gruppe ist mit einer Aufgabe beschäftigt. Der erste Schüler der Gruppe übernimmt das Beobachten, der zweite kontrolliert den ersten. Der dritte rechnet und konstruiert, der vierte kontrolliert den dritten. Ist eine Beobachtungsreihe vorüber, so wechseln die Rollen. Gibt es etwas zu bauen, zu verfertigen, so kann zuerst der mit der größten Handgeschicklichkeit die Arbeit übernehmen. Haben die Rollen unter passender Variation der Aufgabenkonstanten gewechselt, so werden die gewonnen Resultate verglichen, bei zu großen Abweichungen die Fehlerquellen gemeinsam besprochen, und schließlich wird das Mittel gezogen. Bei wichtigeren Aufgaben kann auch noch das Mittel aus den Forschungsergebnissen mehrerer Gruppen genommen werden, wodurch das Endergebnis immer mehr den Charakter gemeinsamer Arbeit aufweist und das Bewußtsein der *persönlichen Verantwortlichkeit* am Resultat immer schärfer herausgearbeitet werden kann. Dabei ist es ausgeschlossen, daß der einzelne für sich aus egoistischen Motiven arbeitet. Er

muß sich einfügen in die Gruppe, muß helfen, dienstbereit sein, den Schwächeren belehren, und erlebt das Gefühl gemeinsamer Befriedigung wie gemeinsamer Täuschung.

Ähnlich ist der Schulküchenunterricht der Mädchen organisiert, bei dem immer sechs Mädchen mit einer bestimmten Aufgabe, die von Woche zu Woche zyklisch wechselt, den gleichen Herd bedienen. Es ließe sich auch noch manches sagen über den praktischen Betrieb des übrigen naturkundlichen Unterrichts, des ersten Anschauungsunterrichts, des Rechenunterrichts [24]), des Geographieunterrichts, des Geometrieunterrichts, der so erfolgreich unter gemeinsamer Verantwortlichkeit sich mit Meßketten, Meßlatten, Sextanten im Freien betreiben läßt, über die zweckmäßige Organisation des obligatorischen Turn- und Turnspielunterrichts, der Mädchenreigen und Mädchensingspiele, alljährlich wiederkehrender Klassenfeste usw. Doch muß ich hierauf verzichten.

Am weitesten ist in München die Umwandlung der Buchschule in eine Arbeitsschule bei unseren Fortbildungsschulen der Knaben fortgeschritten. Hier steht tatsächlich der Knabe mit all seinen praktischen Kenntnissen im Mittelpunkt, hier geht aller Unterricht von den Werkstätten der Schule aus und kehrt wieder dahin zurück, hier ist geradezu eine Berufs- oder Standesschule möglich, die bei der Volksschule immer ausgeschlossen sein wird. Infolge der strengen Gliederung nach Berufen, die nur Knaben gleicher Lebensarbeit zusammenführt, erfüllt die Werkstätten alsbald der Geist der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit und in der sichtbaren Hingabe der Meister und Gesellen an die Lehraufgabe auch der Geist des Vertrauens und der gegenseitigen Achtung. Man hat ursprünglich vielfach gespottet und geringschätzig gesprochen über die neuen Einrichtungen. Aber schon heute ist aller Spott und Scherz verstummt, denn immer deutlicher zeigt sich der Segen der Arbeit. Man nennt heute meine Laboratorien in der Volksschule nutzlose Spielerei und bereitet deren Einführung große Hindernisse. Aber die Zeit

kraft wiedergeben, Selbsterlebtes mit eigenen Mitteln für andere zum greifbaren Bild gestalten, den Erscheinungen in Raum und Zeit, den Beobachtungen an der Arbeitsstätte der Schule oder des täglichen wirtschaftlichen Lebens rechnerisch nachzugehen, das ist gewiß produktives Schaffen, das allen Segen der Arbeit entfalten kann.

Aber einmal ist diese Arbeit in der Hauptsache geistige Arbeit und setzt, soferne sie das Kind wirksam ergreifen soll, nicht unbeträchtliche intellektuelle Begabungen voraus. Zweitens hat diese Arbeit, wenigstens während des Schullebens, nicht immer genügend Zusammenhang mit dem gleichzeitigen übrigen Leben des Kindes, und drittens fördert sie nur das eigene Wachstum, befriedigt nur die eigene Lust, das eigene Streben nach vorwärts ohne Rücksicht auf den Nebenmenschen.

Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für manuelle Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann. In der manuellen Arbeit liegt zunächst das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl aller Menschen. Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt. „Wo ein Kind mehr wissen und lernen muß, als sein Vater kann," meint Pestalozzi im Schwanengesang, „muß der Lehrer sein Nebenwerk in des Vaters Arbeit so hineinflechten, wie ein Weber seine Blume in ein ganzes Stück Zeug hineinwebt." Was die Arbeitsschule drittens nötig hat, das ist Arbeit im Dienste der Mitschüler, die vom ersten Tage an immer und immer wieder den Satz predigt: Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen. Erst wenn die Schularbeit dieses Adelswappen trägt, kann sie Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung werden,

einer Erziehung, die alle Volksgenossen zuerst und vor allem von der Schule fordern müssen, und die wir bisher, wie vieles andere auch, dem bloßen Worte zugemutet haben. Erst aus der gemeinsamen Arbeit wächst das Gefühl gemeinsamer Aufgaben, das Gefühl der Notwendigkeit der Unterordnung unter gemeinsame Zwecke. Mit ihr greift die Kette des sozialen Lebens in die Schule hinein, in die das Webeschiffchen des Unterrichts dieselben Tausende von Fäden einschlägt und nach der gleichen Bindung, wie das wohlgeordnete häusliche Leben des Kindes mit seiner Hilfsbereitschaft, seiner Unterordnung, seiner Hingebung, seiner uneigennützigen Liebe.

Als Präsident Roosevelt im Dezember 1907 den Bundesrat in Washington eröffnete, da meinte er, das gesetzliche amerikanische Schulsystem habe den großen Fehler, daß es eine Prämie setze auf die rein literarische Erziehung und die Knaben von Farm und Arbeit abziehe. Gewiß, das ist ein Fehler. Aber wer die Forderung der Arbeitsschule von diesem Standpunkte allein befürworten würde, der stünde an einer viel zu niedrigen Stelle, als daß er den ganzen wirklich sichtbaren Horizont überschauen könnte.[19])

Nicht um der Fertigkeiten willen allein brauchen wir die Arbeitsräume, nicht damit unsere Volksgenossen sich nicht praktischer Arbeit entwöhnen, nicht damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen, weben, kochen lernen, nicht damit sie die Arbeit ihrer Hände lieb behalten, nein, wir brauchen sie vor allem, um Menschen zu erziehen, die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen. Wir brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit.

Wir brauchen sie auch um der so verschiedenartigen Begabungen der Kinder willen. Denn nur, wo wir diese treffen, wird

kraft wiedergeben, Selbsterlebtes mit eigenen Mitteln für andere zum greifbaren Bild gestalten, den Erscheinungen in Raum und Zeit, den Beobachtungen an der Arbeitsstätte der Schule oder des täglichen wirtschaftlichen Lebens rechnerisch nachzugehen, das ist gewiß produktives Schaffen, das allen Segen der Arbeit entfalten kann.

Aber einmal ist diese Arbeit in der Hauptsache geistige Arbeit und setzt, soferne sie das Kind wirksam ergreifen soll, nicht unbeträchtliche intellektuelle Begabungen voraus. Zweitens hat diese Arbeit, wenigstens während des Schullebens, nicht immer genügend Zusammenhang mit dem gleichzeitigen übrigen Leben des Kindes, und drittens fördert sie nur das eigene Wachstum, befriedigt nur die eigene Lust, das eigene Streben nach vorwärts ohne Rücksicht auf den Nebenmenschen.

Was die neue Arbeitsschule braucht, ist ein reiches Feld für manuelle Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann. In der manuellen Arbeit liegt zunächst das fruchtbare Feld der Entwicklung für die weitaus größere Zahl aller Menschen. Was sie ferner braucht, sind Arbeitsgebiete, die womöglich irgendwie mit den wirtschaftlichen oder häuslichen Arbeitskreisen der Eltern zusammenhängen, damit die Fäden, die die Schule spinnt, nicht täglich abreißen, wenn das Kind die Schultasche vom Rücken nimmt. „Wo ein Kind mehr wissen und lernen muß, als sein Vater kann," meint Pestalozzi im Schwanengesang, „muß der Lehrer sein Nebenwerk in des Vaters Arbeit so hineinflechten, wie ein Weber seine Blume in ein ganzes Stück Zeug hineinwebt." Was die Arbeitsschule drittens nötig hat, das ist Arbeit im Dienste der Mitschüler, die vom ersten Tage an immer und immer wieder den Satz predigt: Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen. Erst wenn die Schularbeit dieses Adelswappen trägt, kann sie Grundlage der staatsbürgerlichen Erziehung werden,

einer Erziehung, die alle Volksgenossen zuerst und vor allem von der Schule fordern müssen, und die wir bisher, wie vieles andere auch, dem bloßen Worte zugemutet haben. Erst aus der gemeinsamen Arbeit wächst das Gefühl gemeinsamer Aufgaben, das Gefühl der Notwendigkeit der Unterordnung unter gemeinsame Zwecke. Mit ihr greift die Kette des sozialen Lebens in die Schule hinein, in die das Webeschiffchen des Unterrichts dieselben Tausende von Fäden einschlägt und nach der gleichen Bindung, wie das wohlgeordnete häusliche Leben des Kindes mit seiner Hilfsbereitschaft, seiner Unterordnung, seiner Hingebung, seiner uneigennützigen Liebe.

Als Präsident Roosevelt im Dezember 1907 den Bundesrat in Washington eröffnete, da meinte er, das gesetzliche amerikanische Schulsystem habe den großen Fehler, daß es eine Prämie setze auf die rein literarische Erziehung und die Knaben von Farm und Arbeit abziehe. Gewiß, das ist ein Fehler. Aber wer die Forderung der Arbeitsschule von diesem Standpunkte allein befürworten würde, der stünde an einer viel zu niedrigen Stelle, als daß er den ganzen wirklich sichtbaren Horizont überschauen könnte.[19])

Nicht um der Fertigkeiten willen allein brauchen wir die Arbeitsräume, nicht damit unsere Volksgenossen sich nicht praktischer Arbeit entwöhnen, nicht damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen, weben, kochen lernen, nicht damit sie die Arbeit ihrer Hände lieb behalten, nein, wir brauchen sie vor allem, um Menschen zu erziehen, die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen. Wir brauchen sie, weil nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit.

Wir brauchen sie auch um der so verschiedenartigen Begabungen der Kinder willen. Denn nur, wo wir diese treffen, wird

unsere Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit von Erfolg begleitet sein, wo wir sie nicht treffen, können wir nur mühsam dressieren. Das Mannheimer System der Schulorganisation ist in vollem Umfange nur zweckmäßig für die Lernschule und den mit ihr verbundenen und verbindbaren Massenbetrieb. In der Werkstatt, im Laboratorium, in der Schulküche, im Schulgarten, im Zeichensaal, im Musikzimmer findet jedes Kind die Arbeit, die es bewältigen kann. Hier arbeitet der Schwache neben dem Starken und findet Hilfe bei ihm, oder kann und soll sie finden. Hier können nebeneinander die kleine Kraft an der kleinen, die große Kraft an der großen Arbeit die Freude und den Segen des Gelingens empfinden. Hier brauchen sie nicht alle in Reih und Glied zu marschieren. Denn hier, wo die reine Gedächtnisleistung ausgeschaltet ist, kommt es weit weniger auf den Wert des Arbeitsproduktes als auf den Wert der Arbeitsmethode an. Hier ist „Individualisieren des Unterrichts", sonst das verlogenste Schlagwort in unserem Massenohrenbetrieb, keine Sorge des Lehrers mehr. Hier stellt sie sich von selbst ein.

Alle diese Erwägungen und Gründe haben mich seit vierzehn Jahren unablässig getrieben, Mittel und Wege ausfindig zu machen, der kommenden Arbeitsschule die Wege zu ebnen. Das konnte nur Schritt um Schritt geschehen und wird so lange noch eine beständig neue und mühsame Unternehmung sein, als nicht die Lehrerbildung selbst von dem völlig neuen Geist der Arbeitsschule durchtränkt ist. Zuerst, im Jahre 1896, gelang es mir, den Schulküchenunterricht in wöchentlich vier Stunden obligatorisch mit allen achten Mädchenklassen zu verbinden und aus ihm heraus den Erfahrungskreis für den chemischen, physikalischen und physiologischen Unterricht sowie für den Rechenunterricht der Mädchen zu gewinnen.[20]) Einige Jahre darauf wurden in allen Schulen, deren Schulhöfe es gestatteten, Schulgärten eingerichtet, von denen insbesondere die Schulküchen-

gärten den Mädchen der achten Klassen zur Pflege übergeben waren. Ungefähr um die gleiche Zeit hielten die Aquarien, Terrarien, Volieren und Raupenkästen ihren Einzug in die Schulen[21]) sowie die Blumenpflege in den dritten und vierten Klassen, an welche jährlich über 10000 Blumenzwiebeln zur Kultur verteilt werden. Im Jahre 1900 gelang es dann, mit allen achten Knabenklassen Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten mit einem wöchentlich sechsstündigen Unterricht obligatorisch zu verbinden. Er lieferte zunächst den Erfahrungskreis für Zeichnen, für den Unterricht in Mechanik, Geometrie und Rechnen. 1903 begann die Reform des Zeichenunterrichts, der gleich von Anfang an in den Dienst der dekorativen Kunst und damit der Produktivität des Kindes gestellt wurde, ein Wagnis, zu dem ich durch meine ausgedehnten Untersuchungen über die Entwicklung der zeichnerischen Begabung des Kindes mehr und mehr den Mut fand. Im Jahre 1907 endlich gelang es nach heißen Kämpfen, auch für Physik und Chemie in wöchentlich vier Stunden Laboratoriumsunterricht mit den achten Klassen obligatorisch zu verbinden, der zweifellos trotz der heftigen Anfechtung, die ihm heute noch zuteil wird, nicht nur nicht wieder verschwinden, sondern früher oder später auch in die siebenten und sechsten Klassen hinuntersteigen wird.[22]) Das wird vor allem davon abhängen, welcher Geist den Unterricht durchwehen wird, wie die Lehrer sich in ihn einleben werden, für welche ein derartiger Betrieb einen völlig neuen Unterrichtsweg bedeutet. Gelingt der große Versuch, worauf ich bestimmt hoffe, so werden die nächsten Jahre die Frage aufrollen, ob sich nicht auch der Werkstattunterricht noch in den Dienst des Laboratoriumsunterrichtes stellen läßt, ganz ähnlich, wie sich heute schon die Sandbaukästen im Dienste des heimatkundlichen und geographischen Unterrichtes bewähren. So wird Schritt um Schritt dem alten Buchbetrieb der Boden abgegraben, und ich hoffe, daß der unbesiegbare Idealismus unserer

Lehrer und die sieghafte Kraft des alten und doch immer noch neuen Gedankens die Spannungsgröße für die Transformation des alten Schulstromes ständig erhöhen wird.

Wenn ich die fröhlichen Augen, die geröteten Wangen und die unstillbare Arbeitsfreude der Knaben und Mädchen in unseren Werkstätten und Laboratorien, Schulküchen und Schulgärten sehe, so fühle ich darin die beste Bestätigung, daß wir auf dem rechten Wege sind. Hier wachen auch jene auf, die hinter den Schulbänken für faul, dumm oder nachlässig gegolten haben und zweifellos in die Förderklassen verwiesen worden wären, hätten wir solche besessen. Ja, hier kommt es nicht selten vor, daß solche Schmerzenskinder ihre mit besserem Gedächtnis ausgerüsteten Mitschüler weit übertreffen und daß der schöne Erfolg und das früher nie erfahrene Lob ihrer Lehrer sie herausreißt aus ihrem Traum- und Schlafleben, so daß sie nun auch ihrer Kopfarbeit mit wärmerem Herzen gerecht zu werden versuchen. Welch öde Langeweile herrschte noch vor sechs Jahren in unseren Zeichensälen, als die gerade Linie, das Kreisbogensegment, die geometrische Figur, das abstrakte Ornament auf dem Königsthron der Kunst saß, und keines einzigen Kindes wirkliche Begabung und Schaffensfreude damit etwas anzufangen wußte. Wie ist das so ganz anders geworden, als die Dinge des Hauses, der Werkstatt und des Gartens einzogen, und als die Kinder ihre Zeichenlust und ihren Kunsttrieb bei der Herstellung und dekorativen Behandlung von Dingen des täglichen Gebrauches betätigen konnten, der Schwache mit seinen dürftigen Mitteln, der Begabte mit dem ganzen Reichtum seiner Phantasie! Welch ein Zug der Freude geht heute durch alle Zeichenklassen, welch eine Summe von dekorativer und konstruktiver Erfindungsbegabung ist mit einem Male ausgelöst und springt nun von der einst so einsamen Schulinsel auf das häusliche Leben, wie die lodernden Funken eines starken Brandes, die alles anstecken, was in der Umgebung brennbar ist! Mit

welcher Freude schleppen einzelne Kinder nun sogar ihre häuslichen Arbeitsprodukte mit in die Klassen und setzen Lehrer und Mitschüler in Erstaunen über ein Können, von dem bisher niemand eine Ahnung hatte.

Es ist wahrhaftig eine Umwälzung, die der neue Zeichenunterricht mit sich gebracht hat, eine Umwälzung, die fast noch größer ist als damals, als wir vor acht Jahren mit allen obersten Knabenklassen Holz- und Metallverarbeitungswerkstätten und mit allen obersten Mädchenklassen Schulküchen verbanden. Eine weitere große Umwälzung vollzieht sich langsam auf den Gebieten des naturkundlichen Unterrichts. Von großer Bedeutung war schon die obligatorische Verbindung von Schulgärten mit jedem Schulgebäude. Leider läßt sich in den großen Städten der praktische Gartenbetrieb nur sehr schwer ausdehnen. Man kann höchstens die obersten Klassen damit beschäftigen. In den unteren Klassen haben wir, um die erzieherische Kraft der Pflanzenkultur auszunützen, unsere Zuflucht zur Pflege der Topfblumen genommen, wobei wir nicht bloß in den Schulzimmern diese Pflege ausüben, sondern mit Hilfe der Gartenbaugesellschaft auch vielen Kindern Topfblumen zur häuslichen Pflege übergeben.

Leichter, und in Städten wie auf dem Lande eher allgemein durchführbar, besonders für die Knaben, ist die Umwandlung der Buchschule in eine Arbeitsschule auf den Gebieten der Physik und Chemie durch Einführung von Schülerlaboratorien, mit denen wir gleichfalls begonnen haben.[23]) Sie können vielleicht das fruchtbarste Feld für die Entwicklung der Arbeitsschule werden.

So, wie wir heute in allen Volksschulen und in den allermeisten höheren Schulen Physik lehren, ist sie Gedächtnisarbeit, und so betrieben verliert sie wie alle Naturwissenschaften ihren Haupterziehungswert. Der spezifische Wert alles naturwissenschaftlichen Unterrichts der unteren und mittleren Schulen liegt

in den Arbeitsmethoden, in den Methoden der Untersuchungen. Nur indem der Knabe diese Methoden selbst anwendet, lernt er beobachten, vergleichen, schließen, objektiv urteilen, vorsichtig prüfen, selbständig handeln, lernt er Ausdauer, Geduld, Sorgfalt, Ordnung, Reinlichkeit, kostet alle Freuden des Forschens, Untersuchens, Entdeckens, die auch schwächer Begabte immer zu neuen Anstrengungen reizen. Was mir aber vor allem das Laboratorium in der Volksschule wertvoll macht, wozu es niemand bisher ausgenützt hat, ist, daß es ein selten fruchtbares Feld für gemeinsame Arbeit größerer Schülergruppen bietet, wo sich verschiedene Begabungen zu einträchtiger Verfolgung gleicher Zwecke dienend zusammenschließen können. Lassen Sie mich ein Beispiel anführen: Gegeben ist eine Klasse von 48 Knaben. Ich teile sie in 24 Gruppen zu zweien, oder 16 Gruppen zu dreien, oder 12 Gruppen zu vieren, je nach Art der Aufgabe, oder der Zahl der Apparate, die zur Verfügung stehen. Jede Gruppe ist mit einer Aufgabe beschäftigt. Der erste Schüler der Gruppe übernimmt das Beobachten, der zweite kontrolliert den ersten. Der dritte rechnet und konstruiert, der vierte kontrolliert den dritten. Ist eine Beobachtungsreihe vorüber, so wechseln die Rollen. Gibt es etwas zu bauen, zu verfertigen, so kann zuerst der mit der größten Handgeschicklichkeit die Arbeit übernehmen. Haben die Rollen unter passender Variation der Aufgabenkonstanten gewechselt, so werden die gewonnen Resultate verglichen, bei zu großen Abweichungen die Fehlerquellen gemeinsam besprochen, und schließlich wird das Mittel gezogen. Bei wichtigeren Aufgaben kann auch noch das Mittel aus den Forschungsergebnissen mehrerer Gruppen genommen werden, wodurch das Endergebnis immer mehr den Charakter gemeinsamer Arbeit aufweist und das Bewußtsein der persönlichen Verantwortlichkeit am Resultat immer schärfer herausgearbeitet werden kann. Dabei ist es ausgeschlossen, daß der einzelne für sich aus egoistischen Motiven arbeitet. Er

muß sich einfügen in die Gruppe, muß helfen, dienstbereit sein, den Schwächeren belehren, und erlebt das Gefühl gemeinsamer Befriedigung wie gemeinsamer Täuschung.

Ähnlich ist der Schulküchenunterricht der Mädchen organisiert, bei dem immer sechs Mädchen mit einer bestimmten Aufgabe, die von Woche zu Woche zyklisch wechselt, den gleichen Herd bedienen. Es ließe sich auch noch manches sagen über den praktischen Betrieb des übrigen naturkundlichen Unterrichts, des ersten Anschauungsunterrichts, des Rechenunterrichts [24]), des Geographieunterrichts, des Geometrieunterrichts, der so erfolgreich unter gemeinsamer Verantwortlichkeit sich mit Meßketten, Meßlatten, Sextanten im Freien betreiben läßt, über die zweckmäßige Organisation des obligatorischen Turn- und Turnspielunterrichts, der Mädchenreigen und Mädchensingspiele, alljährlich wiederkehrender Klassenfeste usw. Doch muß ich hierauf verzichten.

Am weitesten ist in München die Umwandlung der Buchschule in eine Arbeitsschule bei unseren Fortbildungsschulen der Knaben fortgeschritten. Hier steht tatsächlich der Knabe mit all seinen praktischen Kenntnissen im Mittelpunkt, hier geht aller Unterricht von den Werkstätten der Schule aus und kehrt wieder dahin zurück, hier ist geradezu eine Berufs- oder Standesschule möglich, die bei der Volksschule immer ausgeschlossen sein wird. Infolge der strengen Gliederung nach Berufen, die nur Knaben gleicher Lebensarbeit zusammenführt, erfüllt die Werkstätten alsbald der Geist der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit und in der sichtbaren Hingabe der Meister und Gesellen an die Lehraufgabe auch der Geist des Vertrauens und der gegenseitigen Achtung. Man hat ursprünglich vielfach gespottet und geringschätzig gesprochen über die neuen Einrichtungen. Aber schon heute ist aller Spott und Scherz verstummt, denn immer deutlicher zeigt sich der Segen der Arbeit. Man nennt heute meine Laboratorien in der Volksschule nutzlose Spielerei und bereitet deren Einführung große Hindernisse. Aber die Zeit

wird kommen, so sicher wie der Tag auf die Nacht, da man nicht begreifen wird, wie man einst anders unterrichten konnte.

Wenn man sich fragt, woher solche, oft fast übergroße Hindernisse der Umwandlung sich entgegenstellen, so scheint mir eine Ursache vor allem wirksam zu sein, das ist die Entwicklungsgeschichte des Begriffes „Schule". Der Charakter der Arbeitsschule, also der Schule, die durch Arbeit zu immer höherer Bildung führt, ist allen früheren Zeiten fremd gewesen. Die Brahmanenschule der Inder, die Tempelschulen der Ägypter, Babylonier und Assyrer, die Lehrlingsschulen der Pythagoräer, die Philosophenschulen der Athener, die Rhetorenschulen der Römer, die Lese- und Schreibschulen aller alten Völker auf den Plätzen und Straßen der Städte, die Kirchenschulen des Mittelalters — sie alle waren ausgesprochene Lernschulen, und zwar, abgesehen von den Schreib- und Leseschulen, Lernschulen mit religiösen oder literarischen Bildungszwecken. Die Lateinschulen, die aus den mittelalterlichen Kirchenschulen herauswuchsen, gaben das Modell für die Realschulen des 18. Jahrhunderts, und wie man Religion, Sprachen, Geschichte lehrte und lehren mußte, so lehrte man auch alles andere und lehrt es heute noch so. Der Menschheit aber fällt es immer schwer, sich von uralten Anschauungen und Gewohnheiten loszulösen.

Dies wird umso schwerer, wenn nun zweitens das ganze Organisations-, Beaufsichtigungs- und Prüfungswesen auf den Charakter der Buchschule zugeschnitten ist. Es ist so leicht, zu inspizieren und zu prüfen, wenn man nur die Wissensmenge zu wägen hat; denn einmal kann man hier Massenwägungen vornehmen, und dann kann man als Examinator leicht zwei Tage zuvor das auswendig lernen, was man am dritten Tage prüfen will. Das läßt die Arbeitsschule nicht mehr zu. Hier muß man können und nicht bloß kennen, um recht zu prüfen. Völlig unmöglich ist hier das Abfragen im Massenbetrieb, sei es in schriftlicher oder mündlicher Form. Die Ar-

beitsschule darf den Volksschüler bei der Prüfung nicht mehr fragen: „Was versteht man unter spezifischem Gewicht und wie bestimmt man es?" Sie wird dem Schüler ein Stück Blei, Stein oder Holz geben und ihn das spezifische Gewicht in Wirklichkeit bestimmen lassen. Der Arbeitsschule kann es gleichgültig sein, ob der Realschüler die 24 Klassen des Linnéschen Systems aufsagen kann oder nicht, denn sie ist sich bewußt, daß die Buchdruckerkunst jedes schwächere Gedächtnis leicht ersetzen kann. Sie ist völlig zufrieden, wenn der Schüler die Pflanze zu bestimmen weiß, die ihm gegeben wurde.

Ein drittes Hindernis für die Umwandlung sind die erhöhten Kosten. Die Schulhäuser sind mit Werkstätten und Laboratorien, mit Nähmaschinen und Webstühlen, mit Schulküchen und Schulgärten auszurüsten. Die Lehrer selbst sind mit einer ganz anderen, vor allem dauerhafteren Vorbildung auszustatten als bisher, wo das Seminar ebenso wie alle anderen Schulen wenig mehr als eine Mastanstalt für Buchwissen ist. Endlich aber verträgt die Arbeitsschule nicht den Massenbetrieb, wenigstens nicht in den Arbeitsstunden. In den Werkstätten können nur 16 bis 20, in den Küchen nur 20 bis 24, in den Laboratorien nur 24 bis 30, im neuen Zeichenunterricht nicht über 36 gleichzeitig beschäftigt und geleitet werden.

Aber alles Gute kostet eben mehr wie das Mittelmäßige. Und wie wir, wenn wir eine weite Fußreise antreten, für ein dauerhaftes Paar Schuhe gerne etwas mehr bezahlen, so dürfen wir für das äußerst dauerhafte Erfahrungswissen, mit dem die Arbeitsschule unsere Kinder für die Lebensreise ausrüstet, sehr wohl etwas größere Summen anlegen als für das nur allzu flüchtige Buch- und Gedächtniswissen. Die Mehrkosten sind auch nicht so wesentlich. Denn die Zeit, die durch Teilung der Klassen im Arbeitsunterricht mehr bezahlt werden muß, läßt sich im theoretischen Unterricht zum Teil wieder einsparen. Arbeitet doch hier das ganze ungeteilte Interesse des Kindes mit.

Je mehr wir daher die Einsicht vom Wert der Arbeitsschule durch Wort und Beispiel verbreiten, je mehr wir uns vor jenen törichten Übertreibungen hüten, welche an der alten Buchschule gar nichts Brauchbares finden, je mehr wir die Menschen überzeugen, daß das Wissen der Buchschule ganz ausgezeichnet sich organisch in die Arbeitsprozesse eingliedern läßt, daß wir durchaus nicht beabsichtigen, die für den späteren Brot- und Bildungserwerb so wichtigen alten Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens zu vernachlässigen, desto eher werden die Widerstände verschwinden, desto eher wird sich die große Umwälzung in unserem gesamten Schulbetrieb vollziehen, eine Umwälzung, von der John Dewey meint, daß sie nicht unähnlich der sein wird, die einst Kopernikus herbeigeführt hat, als er das astronomische Zentrum von der Erde in die Sonne verlegt hat. „Das Kind wird dann die Sonne sein, um welche sich die Einrichtungen der Schule drehen, es wird der Mittelpunkt, um welchen die Erziehung organisiert ist.“ [25])

Ist diese Umwälzung, wenn auch vielleicht nicht ganz im Sinne Deweys, vollzogen, dann erst wird auch die Verbindung von Haus und Schule vollzogen sein. Dann werden beide Räume von gemeinsamen Lebensinteressen erfüllt sein, und die Schule wird die Aufgabe haben, Ordnung in die Kräfte zu bringen, welche diese Interessen auslösen, und in den geistigen und moralischen Besitz, den diese Kräfte erwerben. Dann wird die Schule nicht bloß das Kind lehren, die Werkzeuge zu gebrauchen, welche die Vergangenheit in ihren Kulturschätzen der Gegenwart überliefert hat, und nicht bloß es anleiten, richtig und gesund zu denken und moralisch zu handeln, sondern sie wird auch ein viel größeres Verständnis für die Schularbeit in das Elternhaus tragen und damit ein regeres Gefühl für dessen eigene erzieherische Verantwortlichkeit.

So wollen wir in froher Zuversicht der Zeit entgegenblicken, die uns die neue Schule bringt, die Zeit, deren Morgendämme-

rung in allen Kulturstaaten bereits unverkennbar ist. Wenn diese Zeit gekommen sein wird, dann erst werden die Ideen Pestalozzis in die Tat umgesetzt sein. Dann wird wirklich „die Anschauung zum Fundament aller Erkenntnis" geworden sein, dann wird wirklich „der Grundsatz alles Unterrichtes von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung entnommen" sein (6. Brief an Geßner, Ziff. 4), dann wird der „Unterricht zu jener Kunst geworden sein, die lediglich dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung leistet" (1. Brief an Geßner, Ziff. 34), dann wird „Natur und Kunst im Volksunterricht so innig vereinigt sein, als sie jetzt gewaltsam voneinander getrennt sind" (1. Brief an Geßner, Ziff. 39).

6. Die Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in München.

Vortrag, gehalten am 9. Dezember 1902 vor den Stadtverordneten, Schulmännern und Bürgern der Stadt Mainz und Schulverwaltungsbeamten des Großherzogtums Hessen.[26])

Wenn ich es wage, der Einladung Ihres Herrn Oberbürgermeisters Dr. Gaßner folgend, hier in diesem Kreise über meine Vorschläge zur Ausgestaltung des gewerblichen Erziehungswesens zu sprechen, so beschleicht mich ein zweifaches Gefühl: das Gefühl der Freude, weil es mir gegönnt ist, meine Anschauungen über diese für uns alle so brennende Frage in einem neuen Kreis von ernsten und erfahrenen Männern persönlich vertreten zu dürfen, und das Gefühl jener Bescheidenheit, die mir geziemt in einem Lande, das selbst gute Einrichtungen auf dem Gebiete der gewerblichen Erziehung besitzt und das erst in den letzten Jahren ein vom ganzen Reiche einmütig begrüßtes Beispiel eines kraftvollen Unternehmungsgeistes seines Landesherrn gab.[27]) Dabei bin ich mir wohl bewußt, daß viele der Forderungen, die ich stellen werde, lange vor mir erhoben wurden und wohl bekannt sind. Aber selbst wichtige unter diesen Forderungen sind bis heute nur in wenigen deutschen Städten erfüllt. Zu diesen wenigen Städten gehört München. Dies gibt mir den Mut, mit Ihnen die Frage zu besprechen: denn es war mir vergönnt, in München diese alten und andere neuere Forderungen zur Erfüllung zu bringen, dabei konnte ich eine Reihe von Erfahrungen sammeln, von denen ich, da ja Bei-

spiele besser ziehen als gute Lehren, hoffen darf, daß sie nicht bloß der Idee, sondern auch den Personen nützlich sein werden, welche geneigt sind, gleiche oder doch ähnliche Wege einzuschlagen wie wir in München.

Ich bitte Sie, mit mir den Weg meiner Erfahrungen zu wandeln. Wir werden dann gemeinsam von selbst zu jenen Grundsätzen kommen, die meinen Organisationen in München zugrunde liegen und von denen ich im Interesse unseres großen Vaterlandes wünsche, daß sie einst allgemeinere Billigung finden möchten.

Als ich im Juli 1895 die Leitung des umfangreichen Schulwesens der Stadt München übernahm, fand ich an Schuleinrichtungen, die der gewerblichen Erziehung dienen sollten, außer der Kgl. Kunst- und der Baugewerkschule, die mir nicht unterstehen, die folgenden vor: 1. eine für alle 13- bis 16jährigen Knaben obligatorische, wöchentlich 5- bis 8stündige gewerbliche Fortbildungsschule mit drei aufsteigenden Jahreskursen und etwa 180 auf die verschiedenen Schulhäuser der Stadt verteilten Klassen. 2. Drei sich anschließende Handwerkerschulen mit etwa 50 Klassen für freiwilligen Besuch von Gehilfen und Meistern der Holz- und Metallverarbeitungsgewerbe, des Bau- und des Dekorationsmalergewerbes sowie der graphischen Gewerbe. 3. Vier Innungsfachschulen für Lehrlinge. 4. Drei private Gehilfenkurse.

Die obligatorische Fortbildungsschule war eine sogenannte *allgemeine* Fortbildungsschule, d. h. eine Schule, die weder in ihrem wöchentlich 3stündigen Zeichenunterrichte noch in dem übrigen wöchentlich 5stündigen Unterrichte irgendwelche Rücksicht auf das Gewerbe nahm, dem der Schüler angehörte.

Fünf Stunden des Unterrichtes fielen auf den Sonntag, drei auf einen Werktag Nachmittag oder einen Werktag Abend. Sie war eine Schule, wie wir sie in Deutschland in überwiegender Zahl noch vorfinden, eingerichtet nach dem Geiste der sechziger

und siebziger Jahre, der da glaubte, mit ihr eine Ergänzung und Erweiterung der sogenannten allgemeinen Volksschulbildung zu erreichen.

Die drei Handwerkerschulen waren reine Zeichen-, Mal-, Modellier- und Ziselierschulen, die lediglich, wie auch heute noch überall im Deutschen Reich, Bedacht nahmen auf die zeichnerische Ausbildung der Handwerksgehilfen und Meister, die sich nach Gewerbegruppen in Klassen sammelten. Ihr Unterricht fand hauptsächlich am Abend von 7 bis 9 Uhr und während des ganzen Sonntags statt. Doch waren auch ein paar Tagesklassen eingerichtet, die sogenannten offenen Zeichensäle, in denen junge Gewerbetreibende ihre freiwillige oder durch äußere Verhältnisse erzwungene Muße zu ihrer Fortbildung ausnutzen konnten. Für Lehrlinge im Schreiner-, Schlosser- und Maschinenbaugewerbe waren wöchentlich dreistündige fachliche Zentralzeichenkurse eingerichtet. Ihr Besuch befreite vom Zeichenunterricht an der Pflichtfortbildungsschule.

Die vier von Innungen unterhaltenen Lehrlingsfachschulen gehörten dem Schneider-, Schuhmacher-, Glaser- und Dekorationsmalergewerbe an, waren sehr schwach besucht und hatten, ausgenommen die Schule für Dekorationsmaler, die während der vier Wintermonate ganztägigen Unterricht erteilte, nur abends von 7 bis 9 Uhr einmal in der Woche Unterricht.

Nicht viel besser besucht waren die Gehilfenkurse, deren einer am Sonntag vom Gartenbauverein, deren zweiter am Abend von 8 bis 10 Uhr von der Schuhmacherinnung und deren dritter gleichzeitig mit der Lehrlingsfachschule von der Dekorationsmalerinnung während der Wochentage der vier Wintermonate abgehalten wurde.

Das war im wesentlichen der Stand der Einrichtungen für gewerbliche Erziehung in einer Stadt von über 400 000 Einwohnern im Sommer 1895.

Soweit meine Erfahrung übrigens reicht, sah es um diese

Zeit in anderen deutschen Städten mit wenigen Ausnahmen durchaus nicht besser aus.

Dazu kam ein zweites Moment. Die allgemeine obligatorische Fortbildungsschule war den Schülern gleichgültig, den Meistern lästig, den Lehrern ein Gegenstand vergeblicher Liebesmühe. Alles war froh, wenn mit vollendetem 16. Lebensjahre der Tag der Entlassung kam, und nur ein kleiner Bruchteil der Lehrlinge suchte die weitere Fortbildungsgelegenheit an den Handwerkerschulen auf. Die Handwerkerschulen ritten den Zeichenschimmel in allen Gangarten, als Gipszeichnen, Naturzeichnen, Modellzeichnen, gewerbliches Zeichnen, technisches Zeichnen, geometrisches Zeichnen, Linearzeichnen, perspektivisches Zeichnen, Ornamentzeichnen, Musterzeichnen usw. Sie bildeten wohl Leute aus, die eine Werkzeichnung verstanden oder gar selbst entwerfen konnten, die gut kopierten, bisweilen sogar komponierten, die vielleicht auch einen guten Geschmack und einiges künstlerische Verständnis sich angeeignet hatten; sie ließen aber ihre Schüler gänzlich unerfahren und ungeübt, eine halbwegs komplizierte Werkzeichnung mit einiger Genauigkeit auf ihre Kosten zu beurteilen, Voranschläge zu machen, vernünftig zu submittieren, eine geregelte Buchführung zu handhaben, über die Rechtmäßigkeit und Zulässigkeit bestimmter Geschäftsvorfälle ein begründetes Urteil sich zu bilden, geschweige denn, daß die Schule ihnen einen weiteren wirtschaftlichen und kaufmännischen Blick anerzogen hätte. Denn weder die Handwerker- noch viel weniger die Kunstgewerbeschule kümmerte sich viel um solche „Kleinigkeiten", wie auch heute noch die meisten derartigen Schulen. Man war zufrieden, die zeichnerischen Fähigkeiten entwickelt zu haben; die Resultate dieser Entwicklung konnte man überdies viel besser in einer Ausstellung glänzen lassen als die Ergebnisse aller anderen Unterrichtsmaßnahmen.

Endlich kam noch ein drittes Moment hinzu. Die ungeheure

Arbeitsteilung auf allen Gebieten machte seit langem selbst gute Meisterlehren, die noch dazu nicht allzu häufig sind, einseitig. Von der so notwendigen vielseitigen, womöglich allseitigen technischen Ausbildung des Gewerbelehrlings konnte nur in den seltensten Fällen die Rede sein, zumal oft gerade die tüchtigsten und mannigfaltig beschäftigten Meister überhaupt von jeder Lehrlingserziehung Abstand nahmen aus Gründen, die zu bekannt sind, als daß ich sie hier zu erwähnen brauchte. Das alte Interesse an einer gründlichen Erziehung des gewerblichen Nachwuchses und die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Erziehung war überhaupt fast verschwunden — nicht zum geringen Teil deshalb, weil mit der vollständigen Freigabe aller Gewerbe (die in Bayern im Jahre 1868 stattfand) und dem daraus entsprossenen erbitterten Konkurrenzkampf das Gemeinsamkeitsgefühl der Gewerbsgenossen fast erloschen war. Immer weniger wurde in dem Bewußtsein erzogen, daß eine Berufsgruppe gemeinsame Interessen hat, daß aus diesen für alle Pflichten erwachsen, die sie gemeinsam erfüllen, und Rechte, die sie gemeinsam vertreten müssen, falls nicht das Gewerbe einer Stadt, eines Landes oder gar des Reiches Schaden leiden soll und seine Vertreter mit ihm. Meister wie Lehrlinge waren durch nichts mehr gehindert, ihren egoistischen materiellen Interessen nachzugehen; der Lehrling verließ den alten Meister, sobald er so viel zu können glaubte, daß er bei einem neuen Meister bereits verdienen konnte, und der Meister, für den es sich so nicht mehr lohnte, Lehrlinge auszubilden, sah schließlich im Lehrling mehr eine billige Arbeitskraft als ein Erziehungsobjekt. So lockerten sich die persönlichen Beziehungen zwischen beiden bis zur völligen Gleichgültigkeit.

Ich müßte mich sehr täuschen, wenn Sie mir nicht in der Schilderung dieser Zustände zustimmen würden, auch wenn Sie die Münchener Verhältnisse nicht kennen. Denn was ich geschildert habe, ist keine Eigentümlichkeit Münchens; das ist



eine allgemeine Erscheinung, eine Folge der ganz unglaublichen Vernachlässigung der gewerblichen Erziehung, die sich das vergangene Jahrhundert hat zuschulden kommen lassen. Auch heute ist unser Blick noch nicht weit genug. Im günstigsten Falle ist der wirtschaftliche Gesichtspunkt der ausschlaggebende für alle Organisationen gewerblicher Schulen. Nicht bloß bei uns, in fast allen Kulturländern wird dieser unzureichende Standpunkt festgehalten. In Staaten, die kein Schulmonopol haben, ist es nicht selten der Standpunkt der Eitelkeit, der manchen Privatschulen zu ganz glänzenden Organisationen verhilft, wie wir das in England und Amerika beobachten. In Staaten mit Schulmonopol werden häufig Organisationen vom Standpunkt der Scheinheiligkeit gemacht. Man kann einer neuen gewaltigen Strömung nicht aus dem Wege gehen und organisiert dann zum Scheine, ut aliquid factum esse videatur, damit auch etwas geschehen ist. Dabei entstehen gewöhnlich Mißgeburten. In gewerblichen und industriellen, landwirtschaftlichen und kaufmännischen Dingen wird heute die Schulorganisation fast ausschließlich vom Standpunkt der wirtschaftlichen Zweckmäßigkeit, der materiellen Nützlichkeit ins Auge gefaßt. Man gibt ihr dann ab und zu eine Maske, als ob sie vom höchsten Gesichtspunkt erfolgt wäre, vom Gesichtspunkt der inneren Tüchtigkeit des Staatsbürgers.

Es war vielleicht nicht überflüssig, daß ich den Finger auf die alten Wunden gelegt habe. Denn der erste Schritt zur Besserung ist, die eigenen Fehler herzhaft ins Auge zu fassen. Lassen Sie mich, rückwärts gehend, diese nochmals kurz kennzeichnen. Die wachsende Industrie, die Freigabe des Gewerbes, die ungeheure Erleichterung in Handel und Verkehr hatten im Zusammenhang mit der Übervölkerung den härtesten Konkurrenzkampf gezeitigt, der den Egoismus großzog und das Gemeinsamkeitsgefühl ertötete. Damit schwand das Interesse an der allseitigen Erziehung des gewerblichen Nach-

wuchses, das ohnehin infolge der sich gleichzeitig entwickelnden sozialen Verhältnisse nicht sonderlich Nahrung fand. Der schlecht erzogene Nachwuchs verdoppelte die Not des alten Meisters, drückte die Meisterlehre abermals auf einen tieferen Stand, und so ging es in unveränderlicher Wechselwirkung weiter. Staat und Gemeinden gründeten nun Schulen, um dieser Not zu begegnen; aber sie verzichteten auf die werktätige Mithilfe des Handwerks und begaben sich so eines ausgezeichneten Erziehungsmittels. Dabei waren die Fortbildungsschulen meist ungenügend in der Unterrichtszeit oder in ihrem inneren Aufbau oder in beiden zugleich, und die Handwerker-, Fachschulen und Kunstgewerbeschulen faßten im Gegensatz zu unserm Nachbar jenseits der Vogesen nur eine Seite der gewerblichen Tüchtigkeit ins Auge, die rein technische, und ignorierten ganz, daß die heutigen wirtschaftlichen Verhältnisse nach einer kaufmännischen, und die sozialen Verhältnisse nach einer staatsbürgerlichen Erziehung des Handwerkers geradezu schreien. Die ungenügenden Schulen fesselten überdies weder Lehrling noch Gehilfen; denn sie nahmen auf sein Gewerbe entweder gar keine Rücksicht, wie die allgemeinen Fortbildungsschulen, oder beanspruchten, wie die Kunst- und Handwerkerschulen, nur seine zeichnerischen Fähigkeiten und trieben den Begabtesten dann nicht selten aus seinem Gewerbe direkt hinaus, machten aus einem guten Dekorationsmaler einen schlechten Kunstmaler, aus einem tüchtigen Schreinergehilfen einen mäßigen Möbelzeichner oder gar „Architekten“, aus einem Steinmetzen einen Bildhauer, aus einem Uhrmacher einen Elektrotechniker.

Wenn Sie nun mit mir dieses Krankheitsbild als ein richtiges erkennen, dann werden Sie auch meiner Behandlung folgen, die darin bestand, daß ich vor allem auf die Wiedererweckung des Interesses am Erziehungswerk bei den Meistern einer Gewerbegruppe ausging. Fast in jeder Gruppe ist noch

ein, wenn auch recht bescheidener Betrag eines gewissen Gemeinsamkeitsgefühles vorhanden, das sich dadurch zeigt, daß eine kleinere oder größere Anzahl von Meistern eines Berufes zur Vertretung gemeinsamer Interessen sich zusammenfindet, die als Innung, Genossenschaft, Verein oder Gesellschaft ihr Dasein bekundet. Diesen Verbänden suchte ich einen neuen Mittelpunkt für ihre Interessen zu geben, indem ich sie für die Erziehung ihres gewerblichen Nachwuchses zu erwärmen trachtete und ihnen nicht nur die Wege zeigte, sondern auch bestrebt war, ihnen zu den Mitteln zu verhelfen, diesen neuen Interessenkreis zu pflegen. Dabei kam mir dann später die neue Gewerbeordnung nicht wenig zustatten.

Die natürliche Folge dieses Planes war, die allgemeine Fortbildungsschule fallen zu lassen und die nach Gewerben gegliederte fachliche Fortbildungsschule an ihre Stelle zu setzen. Denn nur für eine fachliche Fortbildungsschule seines Gewerbes konnte ich das Interesse des Verbandes erwarten. Diese Gliederung der Fortbildungsschule nach Gewerben ist freilich keine neue Forderung. Unter den deutschen Ländern war Baden in seinen Gewerbeschulen wenigstens für größere Gewerbegruppen vorausgegangen, und unter den großen deutschen Städten hatte Leipzig, wenn auch nicht durchgehend, so doch im großen Maßstabe sie bereits vorgenommen. Neu aber war bei dieser Gliederung, soweit als möglich auf das einzelne Gewerbe zurückzugehen; neu war bei diesen öffentlichen Schulen vor allem, mit jeder der einzelnen fachlichen, von der Gemeinde unterhaltenen Fortbildungsschulen einen entsprechenden gewerblichen Verband zu verknüpfen, und zwar dadurch, daß er Einfluß erhielt auf Organisation und Inspektion, daß er gegen entsprechendes Honorar tüchtige Meister oder Gehilfen zum Unterricht stellte, daß er beim praktischen Unterricht für Verbrauchsmaterialien aufkam, den Zeichenunterricht mit Modellen unterstützte, während die Gemeinde die Fürsorge

für Lokale, Lehrerhonorare, Unterrichts- und Anschauungsmittel, Maschinen und Werkzeuge übernahm.

Ich will nicht behaupten, daß diese Vereinigung beider Faktoren, der Gemeinde und des Gewerbeverbandes, zum Zwecke gemeinsamer Erziehung des gewerblichen Nachwuchses anfangs gerade besonders leicht gelang. Ein paar Jahre vergingen, ehe in einzelnen hierfür besonders günstigen Verbänden der Versuch glückte; denn meine Forderungen in bezug auf die Art der Unterrichtsstoffe und namentlich in bezug auf die zu gewährende Unterrichtszeit erschienen im Anfange als zu weitgehend. Als aber einmal die ersten fünf Schulen, die Fortbildungsschulen für Metzger, für Bäcker, für Schuhmacher, für Bader, Friseure und Perückenmacher, für Kaminkehrer in einem glücklichen Fahrwasser sich befanden, war das Eis auch für die übrigen Schulen gebrochen; es folgte bald eine nach der anderen.

In der Tätigkeit, die nun dem Verbande zufiel, lag auch eine starke Triebkraft zur Weckung des Gemeinsamkeitsgefühls. Viele, wenn auch nicht alle ursprünglich widerstrebenden Meister wurden gewonnen; viele, die anfangs gelacht, gespottet oder gar geschmäht hatten, wurden bekehrt, *durch ihre eigenen Lehrlinge bekehrt*, die mit Interesse, Lust und brauchbaren Kenntnissen aller Art aus der Schule in die Werkstätte zurückkehrten. Ja, die Meister des einen Gewerbes riefen in denen eines andern den Wunsch wach, eine ähnliche Schule zu besitzen, und die anfänglich so hart bekämpfte auskömmliche und zweckmäßige Unterrichtszeit wurde schließlich selbstverständlich. Mit dem Gedeihen der Schule kamen dann zu den persönlichen Opfern, die einzelne brachten, auch noch materielle, und, wie es immer geht, mit den Opfern wuchs das Gefühl der Zusammengehörigkeit und das Interesse an der Sache. Denn der Mensch schätzt dauernd nur das hoch, was ihm nicht als Geschenk der Götter in den Schoß fällt.

Niemals ist mir deutlicher geworden als hier, wie ein gutes Erziehungswerk nicht bloß am Zögling, sondern ebensosehr auch am Erzieher seine Wunder tut, wie mit der Freude am Gedeihen des Werkes der harte, eisige Egoismus zusammenschmilzt, das Gemeinsamkeitsgefühl erwacht und die Hoffnung auf eine gute Ernte den Opfersinn kräftigt. Aber nicht bloß bei den Meistern sah ich dieses Aufblühen des Gemeinsinnes, sondern noch mehr bei den Lehrlingen. Das war nicht mehr die verhaßte Fortbildungsschule, in die sie gehen mußten, sondern das war *ihre* Fachschule; das war nicht mehr der gleichgültige Nachbar, der neben ihm saß, sondern *sein* Berufsgenosse, von dem er nicht selten unmittelbar im Unterricht lernen konnte; das war in so manchen Stunden nicht mehr der fremde Lehrer, der vor ihm stand, sondern ein Meister oder Geselle *seines* Gewerbes, mit dem er später Lasten und Leiden zu teilen hatte, dessen Konkurrent er vielleicht wurde und der doch bemüht war, in ihm jene Kräfte zu fördern, die ihn zu einem tüchtigen Berufsgenossen machen sollen. Das war auch nicht mehr der ungreifbare Staat oder die Gemeinde, die ihn zur Schule zwangen, sondern er wußte und fühlte den Verband seines Gewerbes hinter ihr, die Innung, die Genossenschaft, die Gesellschaft, den Verein, die Anteil nahmen an seiner Person und in deren Maßnahmen er die treue Hingabe einzelner an eine größere Mehrheit erkennen konnte. Sie werden mir zugeben, daß wenigstens in den tüchtigen Zöglingen aus solchen Verhältnissen naturnotwendig jene lebenskräftigen Keime eines Gemeinsamkeitsgefühles heraussprossen können, das zugleich die Voraussetzung ist für die Möglichkeit der Entwicklung des größeren Gemeingeistes, dessen jeder berufliche Verband bedarf, um vorwärts zu kommen.

Ich glaube genügend dargetan zu haben, wie diese Vereinigung von Gemeinde und Gewerbeverband im Erziehungswerk eine *Erweiterung des Erziehungsbereiches* gibt, der

von allergrößtem Nutzen für unsere Bestrebungen ist. Das ist aber nicht bloß in dem Erziehungswerk, das ist überall und immer der Fall, wo allgemeine Aufgaben des Staats- oder Gemeindeverbandes zu lösen sind. Schon vor 100 Jahren hat einer der bedeutendsten Staatsmänner, Freiherr vom Stein, hierin klar und richtig gesehen, da er behauptete, daß die Teilnahme an den Angelegenheiten des Bürgers der sicherste Weg der Vollendung der geistigen und sittlichen Erziehung eines Volkes ist, daß der Gemeingeist sich nur durch die unmittelbare Teilnahme am öffentlichen Leben bilden und daß man bemüht sein muß, die ganze Masse der in einer Nation vorhandenen Kräfte auf die Besorgung ihrer Angelegenheiten zu lenken. Die allergrößte Angelegenheit eines Volkes ist aber die Erziehung seines Nachwuchses, und die des gewerbetreibenden Teiles ist eben die Erziehung des gewerblichen Nachwuchses.

Mit dem einmal wachgerufenen Interesse bei Meistern und Gehilfen griff ich die zweite Gruppe der geschilderten Mängel an, die nach verschiedenen Seiten ungenügende Ausbildung. Schon um das Interesse überhaupt lebendig zu machen, mußte ich das Gewerbe in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellen. Es gibt heute noch Leute genug, welche die längst vor mir erhobene Forderung, den Unterricht auf den Beruf zu konzentrieren, als verwerflich bezeichnen. Man müsse erst für allgemeine Bildung sorgen, dann erst komme die Berufsbildung. Aber ganz abgesehen davon, daß unsere sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse die Art und Weise, die beim Gang der Beamten- und Gelehrtenbildung eingeschlagen wird, auf die Arbeiterbildung zu übertragen nicht erlauben, ist es auch gar nicht allgemein richtig, daß auf dem von uns empfohlenen und sofort noch eingehender zu betrachtenden Weg nur einseitige egoistische Profitmenschen erzogen werden.

Es kann einer der verhängnisvollsten Irrtümer in unseren deutschen Unterrichtsmaßnahmen noch werden, daß wir ohne

schärfere Kritik die sogenannte allgemeine Bildung immer als erstes Ziel des Unterrichts aufzustellen uns gewöhnt haben. Gerade die reifsten, wertvollsten und brauchbarsten Kenntnisse schafft uns die Berufsarbeit, und wo die Berufsbildung gründlich genug angelegt ist, gibt sie tausendfältige Veranlassung, und was noch wichtiger ist, auch tausendfältige Kraft, unser Wissen und Können auszubauen. Einer der schärfsten Denker unserer Zeit, Professor Mach, weist in seiner Vorlesung über die ökonomische Natur der physikalischen Forschung darauf hin, daß die eigentlichen Anfänge der Wissenschaft vor allem dem Boden des Handwerks entsprossen sind. Dazu kommt aber noch die Erfahrung, daß das meiste von dem, was die sogenannte allgemein bildende Fortbildungsschule bieten kann, den Zögling nicht im Herzen packt. Sein Interesse ist der Beruf, ist seine tägliche Arbeit; das gilt wenigstens von den tüchtigen oder doch brauchbaren Lehrlingen der sogenannten gelernten Gewerbe. Das stärkste Gefühl ist immer das, womit der Mensch seine praktischen Zwecke umfaßt. Nähren und pflegen wir dieses Gefühl im Lehrling, so haben wir seine Arbeitslust und sein Vertrauen. Und haben wir sein Vertrauen, so können wir ihn führen, wohin wir wollen, nicht bloß zum tüchtigen Handwerker, sondern zum tüchtigen Menschen und Staatsbürger überhaupt.

Nun ist aber mit der Forderung: „Das Gewerbe gehört in den Mittelpunkt des Unterrichtes", noch wenig gesagt. Meist wird sie so aufgefaßt, daß man sich begnügt, ausschließlich die technische Seite der Berufsbildung zu fördern, ja noch weniger als dies: man begnügt sich mit dem bloß zeichnerischen Teil dieser technischen Seite. Aber indem wir den Mängeln unserer heutigen gewerblichen Erziehung nachgegangen sind, haben wir erkannt, daß eine gründliche Berufsbildung des heutigen Handwerkers auch die kaufmännisch-wirtschaftliche und die staatsbürgerliche Erziehung ins Auge fassen muß. Die-

der dreifachen Seite suchte ich nun in allen Organisationen gerecht zu werden. Um die *technische* Seite zu fördern, setzte ich einen Unterricht ein in Waren- und Werkzeugkunde, im Zeichnen bzw. Modellieren und vor allem (auch zur Ergänzung der Meisterlehre) rein praktischen Werkstattunterricht. Durch Besuch von großen, gut eingerichteten Werkstätten oder Fabriken wurde der technische Blick auch noch zu erweitern versucht. Die *kaufmännisch-wirtschaftliche* Seite verlangte einen Unterricht in gewerblichem Rechnen, in gewerblicher Buchführung, im Geschäftsaufsatz und eine Einführung in die notwendigsten Kenntnisse der Gewerbeordnung (Arbeiterschutz, Verhältnis von Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Hilfskassen, Gewerbebetrieb, Handwerksverbände und -kammern). Die *staatsbürgerliche* Seite aber verlangte Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen, die dafür sorgen, daß, wie einst Gréard im Jahre 1872 in einer dem Pariser Stadtrate überreichten Denkschrift sich ausdrückte, der Mensch nicht im Lehrling, der Staatsbürger nicht im Arbeiter untergehe. Nur dann werden wir das Übel an der Wurzel treffen, wenn wir dieses letzte Ziel aller Erziehung überhaupt auch bei gewerblichen Erziehungseinrichtungen nicht aus dem Auge lassen. Wir haben in unsern heutigen Staatseinrichtungen dem Volke, dem großen Kinde, einen beträchtlichen Teil der Macht der Regierung in die Hand gegeben. Der faulste und unbegabteste Taglöhner tritt mit dem gleichen Zettel an die Wahlurne wie der gebildete Staatsmann und Philosoph. Da bleibt uns keine Wahl als dafür zu sorgen, daß wenigstens die Tüchtigen die Bahn zur Einsicht und zum Verständnis ihrer Aufgaben als Bürger des Staates oder der Gemeinde frei finden.

Einen Teil zur Lösung dieser staatsbürgerlichen Erziehung, und zwar nicht den kleinsten, trägt, wie ich hoffe, schon die Art und Weise bei, wie ich die Arbeitsaufgaben in unsern Werkstätten gelöst und in gemeinsame entwickelt habe, und

wie ich die einzelnen Gewerbeverbände zur Lösung unserer Aufgabe beigezogen wissen möchte. Den andern Teil, den mehr theoretischen, übernimmt ein besonderer Unterricht in Lebens- und Bürgerkunde, der auf der einen Seite Einsicht verschaffen soll in eine gesunde, vernünftige *persönliche* Lebensführung, und der auf der anderen Seite, etwa in einer historischen Entwicklung vom Werdegang des Gewerbes, der Industrie, des Handels und Verkehrs, der Verfassung im deutschen Volke den jungen Leuten die Augen öffnen soll, damit sie sehen lernen, wie tausendfältig die Interessen der Allgemeinheit verknüpft sind, wie nicht *Selbstsucht*, sondern *Selbstzucht* stark macht im wirtschaftlichen und sozialen Kampfe, und wie die einseitige rücksichtslose Verfolgung der Eigeninteressen nicht bloß die berechtigten Interessen der Mitbürger, sondern schließlich auch den Egoisten selbst in seiner Existenz gefährdet. Neben diesem Unterricht[28]), dem bei uns drei bis vier Jahre hindurch unter dem Titel „Lebens- und Bürgerkunde" wöchentlich je eine Stunde gewidmet ist, suchen wir auch noch durch freiwillige Turn- und Turnspielstunden, durch Schülerwanderungen, durch Unterhaltungsabende im Kreise der Meister den Gemeinsinn zu beleben und die berechtigte Freude am Genuß in vornehmere Bahnen zu lenken. Insbesondere scheinen wir mit der Einrichtung von Turn- und Turnspielstunden ins Schwarze getroffen zu haben. Wir haben sie ganz vorsichtig angebahnt, zunächst in der fachlichen Fortbildungsschule für Schneiderlehrlinge schon aus rein hygienischen Erwägungen als Pflichtstunden, dann bei den Dekorationsmalern als freiwillige Stunden. Die Leiter beider Schulen berichten übereinstimmend von der lebhaften Teilnahme und dem guten Einfluß auf die Haltung und Führung der Schüler, und diese Erfahrung mag ein wertvoller Fingerzeig sein für die Organisation jener Fortbildungsschulen, welche die Angehörigen der nicht gelernten Berufsarten sammeln und erziehen sollen,

deren Interesse, wie alle Schulmänner wissen, durch andere Dinge nur schwer zu gewinnen ist.

Sie werden nun dem eben entwickelten Plane kaum Ihre Zustimmung versagen; aber Sie werden gleichzeitig fragen, wo bleibt Zeit und Geld für die Durchführung des Planes? Nun, wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg, und gerade weil wir in München zum Willen auch den Weg gefunden haben, gebe ich mich der Hoffnung hin, daß dies auch in andern deutschen Städten möglich sein dürfte.

Das allerwichtigste ist zunächst die Zeit, und zwar nicht bloß die genügende Zeit, sondern auch die richtige Zeit. Was die Quantität der Zeit betrifft, so sind je nach dem Gewerbe wöchentlich 7 bis 9 Stunden nötig, und zwar als eiserner Bestand jede Woche mindestens 1 Stunde für Geschäftsaufsatz und Lesen, 1 Stunde für Rechnen bzw. Buchführung, 1 Stunde für Lebens- und Bürgerkunde; die übrigen 4 bis 6 Stunden verteilen sich (bis auf eine Stunde Religionsunterricht) auf Waren- und Werkzeugkunde, Zeichnen und Modellieren, Physik (bei Mechanikern und Maschinenbauern), Chemie (bei Photographen, Drogisten, Lithographen, Bäckern usw.), fremde Sprachen (bei Kaufleuten und Kellnern) und auf praktischen Werkstattunterricht. Diese Zeit von 7 bis 9 Stunden beanspruchen die Pflichtstunden; neben den Pflichtstunden erscheint es zweckmäßig, nach Maßgabe vorhandener Mittel noch Stunden für freiwilligen Besuch einzurichten, die verschiedenen anderen Unterrichtsgegenständen, vor allem auch dem Turnen, gewidmet sein können.

Was die Qualität der Zeit betrifft, so galt für mich der Grundsatz: keine Unterrichtsstunde am Sonntagnachmittag und keine Pflichtunterrichtsstunde am Abend nach Schluß der Werkstatt. Es ist eine der gröbsten Täuschungen, der wir uns hingeben, wenn wir glauben, den geistig und körperlich ermüdeten Lehrling in einer Fortbildungsschule mit Unterrichts-

stunden nach 7 Uhr abends noch irgendwie nennenswert fördern zu können, und ich habe rundweg jedem Gewerbeverband erklärt, mich auf die Organisation einer fachlichen Fortbildungsschule in keiner Weise einzulassen, wenn er mir nicht eine Unterrichtszeit genehmigt, die Sicherheit bietet, daß unsere Mühen und Opfer nicht von vornherein umsonst sind. Gewöhnlich beanspruchte ich einen Werktagnachmittag von 2 bis 5 Uhr und einen von 4 bis 7 Uhr. Den Rest der Unterrichtszeit verlegte ich, wie schon erwähnt, auf Sonntagvormittag. Und nun kam das Erfreuliche. Wie schwer es auch am Anfange hielt, hier Zugeständnisse zu erringen — ich will Ihnen diese meine Leidensgeschichte gar nicht erzählen — heute haben wir bereits 22 fachlich organisierte Fortbildungsschulen mit etwa 2000 Schülern, und viele Verbände haben nicht nur diese, sondern noch weitergehende Zugeständnisse gemacht.

Freilich suchte ich dabei den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen jedes einzelnen Gewerbes in möglichster Weise entgegenzukommen, die arbeits- und geschäftsreichen Monate des Jahres zu entlasten, die sogenannten stillen Monate zu belasten. Baugewerbe, Dekorationsmaler, Hafner, Tapezierer haben z.B. die fünf Wintermonate vom 15. Oktober bis 15. März jeden Werktag von 5 bis 7 Uhr, also 12 Stunden in der Woche, dagegen in den übrigen sieben Monaten nur drei am Sonntag etwa von früh 7 bis 10 Uhr, ausgenommen in den Ferien, wo der Unterricht ganz ausfällt. Andere Gewerbe haben wöchentlich 9 Stunden Unterricht, aber nur während acht oder neun Monaten, statt während der zehn Schulmonate des Jahres. So fällt bei den Photographen, Goldschmieden und Konditoren der Unterricht im Dezember aus, bei den Friseuren während der Karnevalszeit. Wieder andere Gewerbe haben im ersten und zweiten Schuljahre nur 7 Stunden, im dritten dagegen 9. Kurz, in diesem Punkte besteht die größte

wuchses, das ohnehin infolge der sich gleichzeitig entwickelnden sozialen Verhältnisse nicht sonderlich Nahrung fand. Der schlecht erzogene Nachwuchs verdoppelte die Not des alten Meisters, drückte die Meisterlehre abermals auf einen tieferen Stand, und so ging es in unveränderlicher Wechselwirkung weiter. Staat und Gemeinden gründeten nun Schulen, um dieser Not zu begegnen; aber sie verzichteten auf die werktätige Mithilfe des Handwerks und begaben sich so eines ausgezeichneten Erziehungsmittels. Dabei waren die Fortbildungsschulen meist ungenügend in der Unterrichtszeit oder in ihrem inneren Aufbau oder in beiden zugleich, und die Handwerker-, Fachschulen und Kunstgewerbeschulen faßten im Gegensatz zu unserm Nachbar jenseits der Vogesen nur eine Seite der gewerblichen Tüchtigkeit ins Auge, die rein technische, und ignorierten ganz, daß die heutigen wirtschaftlichen Verhältnisse nach einer kaufmännischen, und die sozialen Verhältnisse nach einer staatsbürgerlichen Erziehung des Handwerkers geradezu schreien. Die ungenügenden Schulen fesselten überdies weder Lehrling noch Gehilfen; denn sie nahmen auf sein Gewerbe entweder gar keine Rücksicht, wie die allgemeinen Fortbildungsschulen, oder beanspruchten, wie die Kunst- und Handwerkerschulen, nur seine zeichnerischen Fähigkeiten und trieben den Begabtesten dann nicht selten aus seinem Gewerbe direkt hinaus, machten aus einem guten Dekorationsmaler einen schlechten Kunstmaler, aus einem tüchtigen Schreinergehilfen einen mäßigen Möbelzeichner oder gar „Architekten", aus einem Steinmetzen einen Bildhauer, aus einem Uhrmacher einen Elektrotechniker.

Wenn Sie nun mit mir dieses Krankheitsbild als ein richtiges erkennen, dann werden Sie auch meiner Behandlung folgen, die darin bestand, daß ich vor allem auf die Wiedererweckung des Interesses am Erziehungswerk bei den Meistern einer Gewerbegruppe ausging. Fast in jeder Gruppe ist noch

ein, wenn auch recht bescheidener Betrag eines gewissen Gemeinsamkeitsgefühles vorhanden, das sich dadurch zeigt, daß eine kleinere oder größere Anzahl von Meistern eines Berufes zur Vertretung gemeinsamer Interessen sich zusammenfindet, die als Innung, Genossenschaft, Verein oder Gesellschaft ihr Dasein bekundet. Diesen Verbänden suchte ich einen neuen Mittelpunkt für ihre Interessen zu geben, indem ich sie für die Erziehung ihres gewerblichen Nachwuchses zu erwärmen trachtete und ihnen nicht nur die Wege zeigte, sondern auch bestrebt war, ihnen zu den Mitteln zu verhelfen, diesen neuen Interessenkreis zu pflegen. Dabei kam mir dann später die neue Gewerbeordnung nicht wenig zustatten.

Die natürliche Folge dieses Planes war, die allgemeine Fortbildungsschule fallen zu lassen und die nach Gewerben gegliederte fachliche Fortbildungsschule an ihre Stelle zu setzen. Denn nur für eine fachliche Fortbildungsschule seines Gewerbes konnte ich das Interesse des Verbandes erwarten. Diese Gliederung der Fortbildungsschule nach Gewerben ist freilich keine neue Forderung. Unter den deutschen Ländern war Baden in seinen Gewerbeschulen wenigstens für größere Gewerbegruppen vorausgegangen, und unter den großen deutschen Städten hatte Leipzig, wenn auch nicht durchgehend, so doch im großen Maßstabe sie bereits vorgenommen. Neu aber war bei dieser Gliederung, soweit als möglich auf das einzelne Gewerbe zurückzugehen; neu war bei diesen öffentlichen Schulen vor allem, mit jeder der einzelnen fachlichen, von der Gemeinde unterhaltenen Fortbildungsschulen einen entsprechenden gewerblichen Verband zu verknüpfen, und zwar dadurch, daß er Einfluß erhielt auf Organisation und Inspektion, daß er gegen entsprechendes Honorar tüchtige Meister oder Gehilfen zum Unterricht stellte, daß er beim praktischen Unterricht für Verbrauchsmaterialien aufkam, den Zeichenunterricht mit Modellen unterstützte, während die Gemeinde die Fürsorge

für Lokale, Lehrerhonorare, Unterrichts- und Anschauungsmittel, Maschinen und Werkzeuge übernahm.

Ich will nicht behaupten, daß diese Vereinigung beider Faktoren, der Gemeinde und des Gewerbeverbandes, zum Zwecke gemeinsamer Erziehung des gewerblichen Nachwuchses anfangs gerade besonders leicht gelang. Ein paar Jahre vergingen, ehe in einzelnen hierfür besonders günstigen Verbänden der Versuch glückte; denn meine Forderungen in bezug auf die Art der Unterrichtsstoffe und namentlich in bezug auf die zu gewährende Unterrichtszeit erschienen im Anfange als zu weitgehend. Als aber einmal die ersten fünf Schulen, die Fortbildungsschulen für Metzger, für Bäcker, für Schuhmacher, für Bader, Friseure und Perückenmacher, für Kaminkehrer in einem glücklichen Fahrwasser sich befanden, war das Eis auch für die übrigen Schulen gebrochen; es folgte bald eine nach der anderen.

In der Tätigkeit, die nun dem Verbande zufiel, lag auch eine starke Triebkraft zur Weckung des Gemeinsamkeitsgefühls. Viele, wenn auch nicht alle ursprünglich widerstrebenden Meister wurden gewonnen; viele, die anfangs gelacht, gespottet oder gar geschmäht hatten, wurden bekehrt, durch ihre eigenen Lehrlinge bekehrt, die mit Interesse, Lust und brauchbaren Kenntnissen aller Art aus der Schule in die Werkstätte zurückkehrten. Ja, die Meister des einen Gewerbes riefen in denen eines andern den Wunsch wach, eine ähnliche Schule zu besitzen, und die anfänglich so hart bekämpfte auskömmliche und zweckmäßige Unterrichtszeit wurde schließlich selbstverständlich. Mit dem Gedeihen der Schule kamen dann zu den persönlichen Opfern, die einzelne brachten, auch noch materielle, und, wie es immer geht, mit den Opfern wuchs das Gefühl der Zusammengehörigkeit und das Interesse an der Sache. Denn der Mensch schätzt dauernd nur das hoch, was ihm nicht als Geschenk der Götter in den Schoß fällt.

Niemals ist mir deutlicher geworden als hier, wie ein gutes Erziehungswerk nicht bloß am Zögling, sondern ebensosehr auch am Erzieher seine Wunder tut, wie mit der Freude am Gedeihen des Werkes der harte, eisige Egoismus zusammenschmilzt, das Gemeinsamkeitsgefühl erwacht und die Hoffnung auf eine gute Ernte den Opfersinn kräftigt. Aber nicht bloß bei den Meistern sah ich dieses Aufblühen des Gemeinsinnes, sondern noch mehr bei den Lehrlingen. Das war nicht mehr die verhaßte Fortbildungsschule, in die sie gehen mußten, sondern das war *ihre* Fachschule; das war nicht mehr der gleichgültige Nachbar, der neben ihm saß, sondern *sein* Berufsgenosse, von dem er nicht selten unmittelbar im Unterricht lernen konnte; das war in so manchen Stunden nicht mehr der fremde Lehrer, der vor ihm stand, sondern ein Meister oder Geselle *seines* Gewerbes, mit dem er später Lasten und Leiden zu teilen hatte, dessen Konkurrent er vielleicht wurde und der doch bemüht war, in ihm jene Kräfte zu fördern, die ihn zu einem tüchtigen Berufsgenossen machen sollen. Das war auch nicht mehr der ungreifbare Staat oder die Gemeinde, die ihn zur Schule zwangen, sondern er wußte und fühlte den Verband seines Gewerbes hinter ihr, die Innung, die Genossenschaft, die Gesellschaft, den Verein, die Anteil nahmen an seiner Person und in deren Maßnahmen er die treue Hingabe einzelner an eine größere Mehrheit erkennen konnte. Sie werden mir zugeben, daß wenigstens in den tüchtigen Zöglingen aus solchen Verhältnissen naturnotwendig jene lebenskräftigen Keime eines Gemeinsamkeitsgefühles heraussprossen können, das zugleich die Voraussetzung ist für die Möglichkeit der Entwicklung des größeren Gemeingeistes, dessen jeder berufliche Verband bedarf, um vorwärts zu kommen.

Ich glaube genügend dargetan zu haben, wie diese Vereinigung von Gemeinde und Gewerbeverband im Erziehungswerk eine *Erweiterung des Erziehungsbereiches* gibt, der

von allergrößtem Nutzen für unsere Bestrebungen ist. Das ist aber nicht bloß so beim Erziehungswerk, das ist überall und immer der Fall, wo allgemeine Aufgaben des Staats- oder Gemeindeverbandes zu lösen sind. Schon vor 100 Jahren hat einer der bedeutendsten Staatsmänner, Freiherr vom Stein, hierin klar und richtig gesehen, da er behauptete, daß die Teilnahme an den Angelegenheiten des Ganzen der sicherste Weg der Vollendung der geistigen und sittlichen Erziehung eines Volkes ist, daß der Gemeingeist sich nur durch die unmittelbare Teilnahme am öffentlichen Leben bildet und daß man bemüht sein muß, die ganze Masse der in einer Nation vorhandenen Kräfte auf die Besorgung ihrer Angelegenheiten zu lenken. Die allergrößte Angelegenheit eines Volkes ist aber die Erziehung seines Nachwuchses, und die des gewerbetreibenden Teiles ist eben die Erziehung des gewerblichen Nachwuchses.

Mit dem einmal wachgerufenen Interesse bei Meistern und Gehilfen griff ich die *zweite* Gruppe der geschilderten Mängel an, die nach verschiedenen Seiten *ungenügende Ausbildung*. Schon um das Interesse überhaupt lebendig zu machen, mußte ich das Gewerbe in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellen. Es gibt heute noch Leute genug, welche die längst *vor* mir erhobene Forderung, den Unterricht auf den Beruf zu konzentrieren, als verwerflich bezeichnen. Man müsse erst für *allgemeine* Bildung sorgen, dann erst komme die Berufsbildung. Aber ganz abgesehen davon, daß unsere sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse die Art und Weise, die beim Gang der Beamten- und Gelehrtenbildung eingeschlagen wird, auf die Arbeiterbildung zu übertragen nicht erlauben, ist es auch gar nicht allgemein richtig, daß auf dem von uns empfohlenen und sofort noch eingehender zu betrachtenden Weg nur einseitige egoistische Profitmenschen erzogen werden.

Es kann einer der verhängnisvollsten Irrtümer in unseren deutschen Unterrichtsmaßnahmen noch werden, daß wir ohne

schärfere Kritik die sogenannte allgemeine Bildung immer als erstes Ziel des Unterrichts aufzustellen uns gewöhnt haben. Gerade die reifsten, wertvollsten und brauchbarsten Kenntnisse schafft uns die Berufsarbeit, und wo die Berufsbildung gründlich genug angelegt ist, gibt sie tausendfältige Veranlassung, und was noch wichtiger ist, auch tausendfältige Kraft, unser Wissen und Können auszubauen. Einer der schärfsten Denker unserer Zeit, Professor Mach, weist in seiner Vorlesung über die ökonomische Natur der physikalischen Forschung darauf hin, daß die eigentlichen Anfänge der Wissenschaft vor allem dem Boden des Handwerks entsprossen sind. Dazu kommt aber noch die Erfahrung, daß das meiste von dem, was die sogenannte allgemein bildende Fortbildungsschule bieten kann, den Zögling nicht im Herzen packt. Sein Interesse ist der Beruf, ist seine tägliche Arbeit; das gilt wenigstens von den tüchtigen oder doch brauchbaren Lehrlingen der sogenannten gelernten Gewerbe. Das stärkste Gefühl ist immer das, womit der Mensch seine praktischen Zwecke umfaßt. Nähren und pflegen wir dieses Gefühl im Lehrling, so haben wir seine Arbeitslust und sein Vertrauen. Und haben wir sein Vertrauen, so können wir ihn führen, wohin wir wollen, nicht bloß zum tüchtigen Handwerker, sondern zum tüchtigen Menschen und Staatsbürger überhaupt.

Nun ist aber mit der Forderung: „Das Gewerbe gehört in den Mittelpunkt des Unterrichtes“, noch wenig gesagt. Meist wird sie so aufgefaßt, daß man sich begnügt, ausschließlich die technische Seite der Berufsbildung zu fördern, ja noch weniger als dies: man begnügt sich mit dem bloß zeichnerischen Teil dieser technischen Seite. Aber indem wir den Mängeln unserer heutigen gewerblichen Erziehung nachgegangen sind, haben wir erkannt, daß eine gründliche Berufsbildung des heutigen Handwerkers auch die kaufmännisch-wirtschaftliche und die staatsbürgerliche Erziehung ins Auge fassen muß. Die-

ser dreifachen Seite suchte ich nun in allen Organisationen gerecht zu werden. Um die technische Seite zu fördern, setzte ich einen Unterricht ein in Waren- und Werkzeugkunde, im Zeichnen bzw. Modellieren und vor allem (auch zur Ergänzung der Meisterlehre) rein praktischen Werkstattunterricht. Durch Besuch von großen, gut eingerichteten Werkstätten oder Fabriken wurde der technische Blick auch noch zu erweitern versucht. Die kaufmännisch-wirtschaftliche Seite verlangte einen Unterricht in gewerblichem Rechnen, in gewerblicher Buchführung, im Geschäftsaufsatz und eine Einführung in die notwendigsten Kenntnisse der Gewerbeordnung (Arbeiterschutz, Verhältnis von Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Hilfskassen, Gewerbebetrieb, Handwerksverbände und -kammern). Die staatsbürgerliche Seite aber verlangte Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen, die dafür sorgen, daß, wie einst Gréard im Jahre 1872 in einer dem Pariser Stadtrate überreichten Denkschrift sich ausdrückte, der Mensch nicht im Lehrling, der Staatsbürger nicht im Arbeiter untergehe. Nur dann werden wir das Übel an der Wurzel treffen, wenn wir dieses letzte Ziel aller Erziehung überhaupt auch bei gewerblichen Erziehungseinrichtungen nicht aus dem Auge lassen. Wir haben in unsern heutigen Staatseinrichtungen dem Volke, dem großen Kinde, einen beträchtlichen Teil der Macht der Regierung in die Hand gegeben. Der faulste und unbegabteste Taglöhner tritt mit dem gleichen Zettel an die Wahlurne wie der gebildete Staatsmann und Philosoph. Da bleibt uns keine Wahl als dafür zu sorgen, daß wenigstens die Tüchtigen die Bahn zur Einsicht und zum Verständnis ihrer Aufgaben als Bürger des Staates oder der Gemeinde frei finden.

Einen Teil zur Lösung dieser staatsbürgerlichen Erziehung, und zwar nicht den kleinsten, trägt, wie ich hoffe, schon die Art und Weise bei, wie ich die Arbeitsaufgaben in unsern Werkstätten gelöst und in gemeinsame entwickelt habe, und

wie ich die einzelnen Gewerbeverbände zur Lösung unserer Aufgabe beigezogen wissen möchte. Den andern Teil, den mehr theoretischen, übernimmt ein besonderer Unterricht in Lebens- und Bürgerkunde, der auf der einen Seite Einsicht verschaffen soll in eine gesunde, vernünftige persönliche Lebensführung, und der auf der anderen Seite, etwa in einer historischen Entwicklung vom Werdegang des Gewerbes, der Industrie, des Handels und Verkehrs, der Verfassung im deutschen Volke den jungen Leuten die Augen öffnen soll, damit sie sehen lernen, wie tausendfältig die Interessen der Allgemeinheit verknüpft sind, wie nicht Selbstsucht, sondern Selbstzucht stark macht im wirtschaftlichen und sozialen Kampfe, und wie die einseitige rücksichtslose Verfolgung der Eigeninteressen nicht bloß die berechtigten Interessen der Mitbürger, sondern schließlich auch den Egoisten selbst in seiner Existenz gefährdet. Neben diesem Unterricht[28]), dem bei uns drei bis vier Jahre hindurch unter dem Titel „Lebens- und Bürgerkunde" wöchentlich je eine Stunde gewidmet ist, suchen wir auch noch durch freiwillige Turn- und Turnspielstunden, durch Schülerwanderungen, durch Unterhaltungsabende im Kreise der Meister den Gemeinsinn zu beleben und die berechtigte Freude am Genuß in vornehmere Bahnen zu lenken. Insbesondere scheinen wir mit der Einrichtung von Turn- und Turnspielstunden ins Schwarze getroffen zu haben. Wir haben sie ganz vorsichtig angebahnt, zunächst in der fachlichen Fortbildungsschule für Schneiderlehrlinge schon aus rein hygienischen Erwägungen als Pflichtstunden, dann bei den Dekorationsmalern als freiwillige Stunden. Die Leiter beider Schulen berichten übereinstimmend von der lebhaften Teilnahme und dem guten Einfluß auf die Haltung und Führung der Schüler, und diese Erfahrung mag ein wertvoller Fingerzeig sein für die Organisation jener Fortbildungsschulen, welche die Angehörigen der nicht gelernten Berufsarten sammeln und erziehen sollen,

deren Interesse, wie alle Schulmänner wissen, durch andere Dinge nur schwer zu gewinnen ist.

Sie werden nun dem eben entwickelten Plane kaum Ihre Zustimmung versagen; aber Sie werden gleichzeitig fragen, wo bleibt Zeit und Geld für die Durchführung des Planes? Nun, wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg, und gerade weil wir in München zum Willen auch den Weg gefunden haben, gebe ich mich der Hoffnung hin, daß dies auch in andern deutschen Städten möglich sein dürfte.

Das allerwichtigste ist zunächst die Zeit, und zwar nicht bloß die genügende Zeit, sondern auch die richtige Zeit. Was die Quantität der Zeit betrifft, so sind je nach dem Gewerbe wöchentlich 7 bis 9 Stunden nötig, und zwar als eiserner Bestand jede Woche mindestens 1 Stunde für Geschäftsaufsatz und Lesen, 1 Stunde für Rechnen bzw. Buchführung, 1 Stunde für Lebens- und Bürgerkunde; die übrigen 4 bis 6 Stunden verteilen sich (bis auf eine Stunde Religionsunterricht) auf Waren- und Werkzeugkunde, Zeichnen und Modellieren, Physik (bei Mechanikern und Maschinenbauern), Chemie (bei Photographen, Drogisten, Lithographen, Bäckern usw.), fremde Sprachen (bei Kaufleuten und Kellnern) und auf praktischen Werkstattunterricht. Diese Zeit von 7 bis 9 Stunden beanspruchen die Pflichtstunden; neben den Pflichtstunden erscheint es zweckmäßig, nach Maßgabe vorhandener Mittel noch Stunden für *freiwilligen* Besuch einzurichten, die verschiedenen anderen Unterrichtsgegenständen, vor allem auch dem Turnen, gewidmet sein können.

Was die Qualität der Zeit betrifft, so galt für mich der Grundsatz: keine Unterrichtsstunde am Sonntagnachmittag und keine Pflichtunterrichtsstunde am Abend nach Schluß der Werkstatt. Es ist eine der gröbsten Täuschungen, der wir uns hingeben, wenn wir glauben, den geistig und körperlich ermüdeten Lehrling in einer Fortbildungsschule mit Unterrichts-

stunden nach 7 Uhr abends noch irgendwie nennenswert fördern zu können, und ich habe rundweg jedem Gewerbeverband erklärt, mich auf die Organisation einer fachlichen Fortbildungsschule in keiner Weise einzulassen, wenn er mir nicht eine Unterrichtszeit genehmigt, die Sicherheit bietet, daß unsere Mühen und Opfer nicht von vornherein umsonst sind. Gewöhnlich beanspruchte ich einen Werktagnachmittag von 2 bis 5 Uhr und einen von 4 bis 7 Uhr. Den Rest der Unterrichtszeit verlegte ich, wie schon erwähnt, auf Sonntagvormittag. Und nun kam das Erfreuliche. Wie schwer es auch am Anfange hielt, hier Zugeständnisse zu erringen — ich will Ihnen diese meine Leidensgeschichte gar nicht erzählen — heute haben wir bereits 22 fachlich organisierte Fortbildungsschulen mit etwa 2000 Schülern, und viele Verbände haben nicht nur diese, sondern noch weitergehende Zugeständnisse gemacht.

Freilich suchte ich dabei den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen jedes einzelnen Gewerbes in möglichster Weise entgegenzukommen, die arbeits- und geschäftsreichen Monate des Jahres zu entlasten, die sogenannten stillen Monate zu belasten. Baugewerbe, Dekorationsmaler, Hafner, Tapezierer haben z. B. die fünf Wintermonate vom 15. Oktober bis 15. März jeden Werktag von 5 bis 7 Uhr, also 12 Stunden in der Woche, dagegen in den übrigen sieben Monaten nur drei am Sonntag etwa von früh 7 bis 10 Uhr, ausgenommen in den Ferien, wo der Unterricht ganz ausfällt. Andere Gewerbe haben wöchentlich 9 Stunden Unterricht, aber nur während acht oder neun Monaten, statt während der zehn Schulmonate des Jahres. So fällt bei den Photographen, Goldschmieden und Konditoren der Unterricht im Dezember aus, bei den Friseuren während der Karnevalszeit. Wieder andere Gewerbe haben im ersten und zweiten Schuljahre nur 7 Stunden, im dritten dagegen 9. Kurz, in diesem Punkte besteht die größte

Mannigfaltigkeit. Dabei habe ich mich gehütet, irgendeinen Zwang auszuüben; alle Organisationen beruhen auf freier Vereinbarung mit den Gewerben. Ein Bild von dieser Mannigfaltigkeit geben Ihnen die Lehrpläne und Satzungen der erwähnten 22 fachlichen Fortbildungsschulen, die bereits eingerichtet sind. Im wesentlichen fehlen nur noch die fachlichen Fortbildungsschulen derjenigen Gewerbe, die zur Gruppe der Holz- und Metallverarbeitung gehören. Aber diese erfordern, weil sie in München gegen 2500 Lehrlinge zählen, schon wegen der Verbilligung der Kosten und der Einheitlichkeit der Leitung eigene Zentralgebäude, welche der Organisation im Herbst 1906 zur Verfügung stehen werden. (Ist inzwischen eingetreten.)

Wenn dann die Organisation der elementaren Abteilung unserer Fortbildungsschule vollendet sein wird, so wird sich folgendes Bild ergeben: An vier Stellen der Stadt, den vier Himmelsrichtungen entsprechend, werden für alle gewerblichen Berufsarten, die über eine genügende Anzahl von Lehrlingen, im Minimum 20, verfügen, fachliche Fortbildungsklassen mit mindestens drei aufsteigenden Jahreskursen eingerichtet sein, und zwar im Osten und Westen in eigens erbauten Zentralschulgebäuden, im Süden und Norden in je einem Volksschulgebäude, in welchem 6 bis 8 Lehrsäle für diese Zwecke eingeräumt bleiben. Für Gewerbe mit mehr als 150 Lehrlingen werden an vier Stellen zwei bis vier Fachschulen errichtet, für Gewerbe mit wenigen Lehrlingen nur je eine einzige für ganz München. Fachliche Fortbildungsschulen, die nicht dem Bau-, Holz- und Metallverarbeitungs- und graphischen Gewerbe dienen, werden zum Teil auch im Zentrum der Stadt in geeignet gelegenen Volksschulhäusern untergebracht sein. Jede Fachschule erhält ihren eigenen Leiter, und zwar zumeist in der Person eines tüchtigen Volksschullehrers; nur für die großen Gewerbegruppen des Baugewerbes, der Holz- und Metallverarbeitungs- und der graphischen Gewerbe wer-

den Architekten, Ingenieure und Graphiker die persönliche Leitung übernehmen.

Außer diesen fachlichen Fortbildungsschulen werden alsdann in verschiedenen Volksschulgebäuden der Stadt noch etwa 10 bis 12 Bezirksfortbildungsschulen vorhanden sein für die ungelernten und für jene wenigen gelernten Berufe, für welche in München nur eine geringere Zahl als 20 Lehrlinge vorhanden sind. Diese Bezirksfortbildungsschulen bleiben den Oberlehrern der Volksschulen unterstellt. Im ganzen wird nach dem heutigen Stande der Lehrlingsziffer die Zahl der obligatorischen fachlichen Fortbildungsschulen voraussichtlich sich auf 45 belaufen.[29])

An diese für alle Lehrlinge unter 18 Jahren obligatorischen Schulen schließen sich sodann die fakultativen Handwerker- oder Gewerbeschulen an, in deren Tages- bzw. Abend- und Sonntagskursen der außer bzw. in Arbeit stehende Meister oder Geselle noch weitere Ausbildung in theoretischen wie praktischen Fächern seines Gewerbes sowohl wie in allgemeinen Lehrgegenständen finden kann.

Den Unterricht an allen diesen Schulen erteilen Volksschullehrer, Zeichenlehrer, Gewerbelehrer, Künstler, Techniker, Lehrer von Mittel- und Hochschulen, Meister und Gehilfen aller Gewerbe teils im Haupt-, teils im Nebenamt. Doch werden für den Werkstattunterricht nur Meister und Gehilfen zugelassen. Der auf dem Leipziger Handwerkertag erhobene Schlachtruf: Hie Handwerksmeister! Hie Schulmeister! ist dem Friedensgesange gewichen: „Brüder, reicht die Hand zum Bunde.“ Von der Stadt eingerichtete Fortbildungskurse der verschiedensten Art werden bis auf weiteres Sorge tragen für einen genügenden Nachwuchs von Lehrkräften in allen den Fächern, für welche die staatlichen, gewerblichen oder sonstigen öffentlichen Einrichtungen nicht von vornherein geeignete Lehrkräfte für unsere Fortbildungsschulen liefern.

Was nun endlich die Kosten betrifft, so sind sie zwar nicht unbeträchtlich, aber auch nicht unerschwinglich. Die obligatorische untere Abteilung kostet uns zurzeit bei einer Zahl von rund 5400 Schülern und 180 bis 190 Klassen jährlich etwa 240000 Mark. Die fakultative obere Abteilung für Gehilfen und Meister beansprucht etwa 150000 Mark pro Jahr bei etwa 1600 Schülern und 60 Klassen. Nach Vollendung der Neugestaltung werden die Kosten für die untere Abteilung sich nicht nennenswert erhöhen, wenigstens so lange nicht, was freilich kommen wird und kommen muß, für jede Fortbildungsschule in größeren Städten die Lehrer im Hauptamte angestellt sind. Wahrscheinlich aber werden die Kosten für die obere Abteilung steigen, weil, wie sich heute schon zeigt, das Bildungsbedürfnis der Lehrlinge durch die Neugestaltung der Fortbildungsschule ungleich stärker angeregt wird wie bisher. Namentlich erweckt in denjenigen zahlreichen Gewerben, die einen kunstgewerblichen Charakter tragen, die richtig angelegte und geleitete obligatorische Lehrlingsschule alsbald die Einsicht, daß der Meister nicht vom Himmel fällt.

Wenn Sie nun heute in Mainz, wo Sie einesteils in Ihrer obligatorischen Fortbildungsschule und andernteils in Ihrer Kunst- und Handwerkerschule die Hauptsäulen für den Ausbau einer gesunden gewerblichen Erziehung im Sinne meiner Vorschläge bereits besitzen, die gleichen oder doch ähnliche Wege einschlagen wie wir in München, so werden sich zwar Ihre Ausgaben erhöhen, aber die neue Belastung wird eine erträgliche sein. Schon haben Sie begonnen, nach Gewerben zu gliedern, und die Klassen, die ich gestern zu besuchen die Ehre hatte, gaben mir durchweg ein erfreuliches Bild. Verbinden Sie mit diesen Klassen staatsbürgerlichen Unterricht, interessieren Sie dafür ideell und materiell den entsprechenden Gewerbeverband, gliedern Sie, wo es möglich und tunlich ist, Werkstätten behufs Ergänzung der Meisterlehre an, so wird

die obligatorische Abteilung ihrer Fortbildungsschule im wesentlichen jene Gestalt und Kraft besitzen, wie wir sie im Interesse eines leistungsfähigen Gewerbestandes und im Interesse des Vaterlandes wünschen müssen. Nach der Zahl und Art der Schüler, welche die städtische Fortbildungsschule allein besuchen, wären Sie schon heute imstande, etwa 20 fachliche Fortbildungsschulen mit etwa 21 Klassen einzurichten, wozu noch etwa 6 allgemeine Klassen für ungelernte Berufsarten und Berufe mit geringer Lehrlingsziffer kämen; da eine Klasse auf etwa 1200 Mark zu stehen kommt, so würden sich die laufenden Kosten auf rund 33000 Mark belaufen. Und würden sich die übrigen Verbände der Stadt und die Kunst- und Handwerkerschule entschließen, im Interesse eines gesunden kräftigen Ausbaues der elementaren Fortbildungsschule von ihrer Eigenbrödelei abzusehen, und gemeinsam die Organisation betreiben, so würden sich mit der Schülerzahl, die dann auf 1400 anwachsen würde, die Kosten zwar verdoppeln, aber die Segnungen der Schule vervierfachen. Denn nur wenn unsere Organisationen das eine große Ziel erreichen, daß sie vor allem ein starkes Gemeinsamkeitsgefühl in den Mitgliedern einer Gewerbegruppe anregen, und zwar von Jugend auf, dann werden wir einen starken Arbeiter- und Gewerbestand erziehen, der imstande ist, seine eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, und der widerstandsfähig ist in Zeiten wirtschaftlichen Notstandes. Noch haben wir einen Vorsprung vor dem Auslande in unsern Schuleinrichtungen. Aber wer die Augen öffnet, der kann leicht erkennen, daß rings um uns die Nachbarn erwacht sind, und daß sie sich mit einer bewunderungswürdigen Energie und Opferwilligkeit gerade dem gewerblichen Erziehungswesen zugewendet und Einrichtungen geschaffen haben, die wir mit Neid bewundern müssen. Möge nur nicht erst wirtschaftliche Not das Bewußtsein aufdrängen, daß auch in diesen Dingen nur die Einigkeit stark macht!

Freilich ist die fachliche Fortbildungsschule keine unbedingte Gewähr dafür, daß ein niedergehendes Gewerbe wieder zu neuer Entwicklung gebracht werden kann; das bringt auch die bestorganisierte Schule nicht fertig, wenigstens nicht allein. Eine wesentliche Hilfe würden auch Einrichtungen bringen, die weniger die Belehrung der Gewerbetreibenden als vielmehr die des kaufkräftigen Publikums ins Auge fassen, regelmäßig sich wiederholende Ausstellungen von Rohprodukten, Herstellungsarten und Erzeugnissen aus irgendeinem kleinen Teilgebiete unserer ins Unübersehbare wachsenden Industrie, Ausstellungen, die mit aufklärenden Führungen und Vortragsreihen verbunden werden. Das kaufkräftige Publikum läuft heute noch in Scharen dem unechten Glanze nach, weiß solide Arbeit nicht von der oberflächlichen, Surrogate nicht vom Echten, Geschmackvolles nicht vom Geschmacklosen zu unterscheiden. Die beste Erziehung des Gewerbestandes aber nützt wenig, wenn nicht die rechten Käufer da sind, wenn der Unverstand der Menge den Warenerzeuger dazu treibt, der Billigkeit des Preises die Solidität der Arbeit zu opfern, wozu unser heutiger Gewerbestand, wie man das bei Submissionen so oft sieht, leider nur zu schnell bereit ist. Auf diesem Gebiete der Erziehung des Käufers ist bis jetzt in Deutschland noch recht wenig geschehen. Nur ganz wenige deutsche Städte — von den Staaten gar nicht zu reden — lassen sich diese Frage am Herzen gelegen sein. Hier muß eine zweckmäßige Organisation erst noch geschaffen werden für die Einrichtung, Ausgestaltung und Ausnützung unserer Sammlungen und Museen, die in sehr vielen Städten oft nur den Zweck zu haben scheinen, den Museumsdienern einen glücklichen Lebensabend zu bereiten. Hier müssen wir Deutsche aus unserm Schlafe erst erwachen.

Da wo übrigens die Maschine heute schon der Menschenhand das Arbeitsgebiet streitig macht, werden dem Handwerk keine

Rosen mehr erblühen, außer es gelingt dem Gewerbe, durch Zuführung künstlerischer Elemente der mechanischen Nachbildung seiner Produkte den Boden zu entziehen. Auch allgemein wirtschaftliche, soziale, inner- und außerpolitische Verhältnisse werden in der Entwicklung eines Gewerbes oft eine größere Rolle spielen als die Schule. Aber gerade wenn wir unsern Zögling nicht bloß technisch, sondern auch im wirtschaftlichen und sozialen Sinne schulen, und wenn wir ihn von Jugend auf gewöhnen, sich als ein Glied eines größeren Ganzen zu fühlen, an das er mit allen seinen Interessen unabwendbar gekettet ist, dann werden wir schlimme Einflüsse dieser Verhältnisse von vornherein mildern können und die Mittel zur Verfügung haben, sie, wenn überhaupt möglich, zum bessern zu wenden. Denn die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse sind nicht bloß ein Produkt gewisser eiserner Naturgesetze, sondern auch ein Produkt des Bildungsstandes eines Volkes, nicht bloß des technischen, sondern ebenso des intellektuellen **und** moralischen Bildungsstandes. In dem friedlichen, aber doch nicht weniger heißen industriellen und gewerblichen Wettkampf der Städte wie der Nationen werden nicht bloß die technischen und kaufmännischen Fähigkeiten, sondern auch die allgemein staatsbürgerlichen Eigenschaften, der gesunde politische und wirtschaftliche Sinn die Entscheidung bringen.

Und so werden wir wieder und immer wieder auf das letzte Ziel aller öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtseinrichtungen geführt, auf **die Erziehung zum Staatsbürger.** Wohl dem Gemeinwesen, dessen Unterrichtspolitik von dem Gedanken durchdrungen ist, daß jeder Bürger nach Maßgabe seiner seelischen und körperlichen Kräfte befähigt werde, nicht nur in irgendeinem Berufe seinen Platz auszufüllen, auf daß er auf **sich allein** zu stehen vermöge, sondern auch im öffentlichen Leben seinen Mitbürgern gerecht zu werden, auf daß auch **das Ganze** gedeihe! Erst wo das Ganze gedeiht, wird

sich wiederum in jeglicher Arbeit, in jeglichem Berufe das Spiel der heimischen Kräfte zur höchsten Leistung frei entfalten können, bis jene oberste Grenze erreicht wird, die jedem Organismus im Gange seiner Entwicklung gesteckt ist. Die hier zu lösende Aufgabe ist freilich eine gewaltige, eine Riesenaufgabe, eine Aufgabe, von der sogar einige Volkswirtschaftler behaupten, daß ihre Lösung unmöglich sei. Ehe wir aber nach bitteren Erfahrungen dem lähmenden Zweifel uns hingeben, wollen wir unser Handeln lieber von der Überzeugung durchdrungen sein lassen: „Für den Wollenden gibt es kein Unmöglich."

7. Die drei Grundlagen für die Organisation des Fortbildungsschulwesens.

Vortrag, gehalten am 7. Oktober 1906 beim 9. deutschen Fortbildungsschultag in München.

Je volkreicher ein Staat wird, desto wichtiger erscheint ihm die Aufgabe, seine wirtschaftlichen Kräfte zu vermehren und zu vergrößern. Unter diesen wirtschaftlichen Kräften ist vielleicht die bedeutsamste jene, die aus dem technischen Können und der staatsbürgerlichen Einsicht seiner Bevölkerung herauswächst. Als gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts in England und Frankreich die aus der vervollkommneten Technik herauskeimenden großen Manufakturen als eine bedeutsame Quelle der Staatseinkünfte erkannt wurden, gingen bald die meisten Staaten daran, diese Quelle auch für sich nutzbar zu machen. Unter den deutschen Staaten macht Österreich den Anfang. Es sendet etwa um 1750 herum geschickte Meister der Baumwoll- und Seidenfabrikation in seine Kronländer zur Belehrung des Volkes hinaus, und erfindet so gleichsam den Wanderunterricht. Es erläßt ein Spinnschulpatent für sämtliche österreichische Kronländer und errichtet verschiedene Manufakturschulen. Seit dieser Zeit hat in allen Kulturstaaten der Erde die Fürsorge um die technische Ausbildung der Bevölkerung sich mehr und mehr erweitert und immer bedeutendere Mittel für Gründung und Unterhalt entsprechender Schulen und Lehranstalten erfordert.

Die Wege, welche die Organisationen dieser Schulen einschlagen, sind zweierlei: Der Weg der Theorie mit gleichzeitig ergänzender oder darauffolgender Praxis und der Weg

der Praxis ohne oder mit Theorie. Nicht jeder Mensch kommt auf jedem der beiden Wege gleich leicht zum Ziele. Gerade die hervorragend praktisch Veranlagten leiden nicht selten Schiffbruch, wenn sie den ersten Weg, der an sich als der bessere bezeichnet werden muß, durch die Schulorganisationen des Staates zu gehen gezwungen sind. Das heutige Handwerk und die ihm dienenden oder mit ihm verbundenen Innungsschulen gehen im allgemeinen den Weg der reinen Praxis. Diese Praxis des Handwerks kümmert sich für gewöhnlich um die Theorie des Gewerbes gar nicht. Sie macht meistens alles so, wie es die Überlieferung lehrt, und begnügt sich günstigenfalls, wenn die uralten Praktiken nur zu einer soliden Arbeit führen. Ab und zu erfindet sie rein empirisch einige Verbesserungen in der Herstellung durch Anwendung neuer Rohmaterialien oder neuer Werkzeuge oder neuer Kombinationen alter Werkzeuge. So sehen wir das Schauspiel, daß die Praxis des Handwerks beim Ausschluß jeder Theorie jahrhundertelang auf einem und demselben Boden stehen bleibt, daß sie einen auffallenden Mangel an Unternehmungslust zeigt, neuen Aufgaben gegenüber sich unfähig oder doch unsicher erweist, sich gehen läßt und behaglich in den Tag hineinlebt, wenn sie nicht durch äußere Not zum Sichaufraffen gezwungen wird. Trotz dem harten Kampf der Zeiten können wir dieses Bild in unseren Großstädten noch öfter, als man glauben sollte, beobachten. Es ist das Bild der Praxis ohne Theorie, oder wie wir es klarer bezeichnen können, der nicht durchdachten Praxis. Ihm gegenüber steht das gleich trostlose Bild des spekulierenden Theoretikers beim Mangel praktischer Erfahrung. Es ist allerdings im Handwerk nicht zu finden, wohl aber in der Technik und ist nicht selten ein Produkt einseitig ausgestatteter Schulen, die ohne jegliche Werkstatt- und Laboratoriumspraxis die Ausbildung durch bloße Belehrung besorgen wollen.

Wo ein Gewerbe oder eine Industrie gedeihen oder sich ent-

wickeln soll, da müssen Theorie und Praxis einander durchdringen. Je nach der Höhe der technischen Aufgabe nun, der eine Schule dienen soll, muß sie den ersten oder den zweiten der beiden oben angedeuteten Wege wandeln. Sie führt entweder zunächst theoretisch in die wissenschaftlichen Grundlagen der Praxis ein und belebt diesen Unterricht früher oder später durch praktische Übungen. Diese dienen vor allem dazu, für die spätere eigentliche Praxis vorzubereiten, die nach abgeschlossener Theorie in ihrem vollen Umfange einzusetzen hat. Das ist der Weg der Schulen, die in Bayern technische Lehranstalten (Realschulen, Realgymnasium) sich nennen, in Wirklichkeit aber allgemeine, und nicht technische Lehranstalten sind.

Oder aber, die Schule führt den jungen Mann sofort in die Praxis ein und setzt da überall die Theorie an, wo die selbständige Lösung frühzeitig gestellter Aufgaben dazu drängt. Die richtig organisierte Schule dieser Art läßt gleichsam das Bedürfnis nach Theorie aus der Praxis herauswachsen, und zwar nach Maßgabe der Begabung des Schülers. Sie gibt nur Antwort auf die theoretischen Fragen, die im Schüler selbst erwachen, oder die zu einer wohldurchdachten Ausübung der Technik unbedingt notwendig sind. Man kann nicht allgemein sagen, welcher von beiden Wegen in bezug auf die technische Ausbildung der Massen der bessere ist. Für die Schüler mit stark spekulativer Begabung und für Techniken, die eine ausgebreitete wissenschaftliche Grundlage erheischen, ist der erste Weg der sichere und weiterführende. Er ist aber auch zeitraubender und treibt gewöhnlich den Schüler über den praktischen Beruf, dem er ihn zuführen soll, hinaus. Der zweite Weg bleibt im allgemeinen bei näheren Zielen stehen und ist für den zunächst praktisch Veranlagten der einzig gangbare. Er ist weniger zeitraubend und in der Handwerkslehre, die ja den Knaben von vornherein mitten in die Praxis hineinsetzt, der naturgemäße.

Was uns fehlt, sind Schulen, die den zweiten Weg gehen. Für die große Masse der Bevölkerung ist diese Art der Schulen geradezu unentbehrlich. Die berufene Schule wäre die Fortbildungsschule. Man hat aber in ihr zumeist den ersten Weg einzuschlagen versucht. Man hat jene theoretischen Unterrichtsfächer dort eingeführt, welche für die Handwerkerpraxis wertvoll sein können, Chemie, Physik, Mineralogie, Zoologie, Botanik, Wirtschaftsgeographie usw. Dabei hat man die Praxis vollständig dem öffentlichen Leben überlassen. Aber die Praxis des Handwerks ist nach dem eigenen Eingeständnis dieser Berufskreise für dreiviertel aller Lehrlinge eine einseitige, für nicht wenige sogar eine ungenügende.[30]) Sie ist weit entfernt, den Lehrling zu einer geistigen Beherrschung seiner Technik zu führen. Und so konnte und mußte uns die Erfahrung der letzten 40 Jahre zu der Einsicht führen, daß der bisher eingeschlagene Weg der Fortbildungsschule ein verfehlter war. Denn den theoretischen Weg, wie ihn die Realschulen und Bürgerschulen gehen, konnte sie nicht einschlagen aus Mangel an Unterrichtszeit, und den praktischen Weg nicht, weil sie selbst auf den praktischen Unterricht verzichtete und die öffentliche Lehrlingspraxis im allgemeinen ungenügend ist.

Was bleibt also anders übrig, um die Fortbildungsschule fruchtbar zu machen, als die Praxis mit der Fortbildungsschule organisch zu verbinden und durch entsprechende Lehrwerkstätten die Werkstattlehre des Lehrlings zwar nicht zu ersetzen, aber da zu ergänzen, wo sie unvollkommen ist, und durch sie die Möglichkeit zu erhalten, an Stelle des gedankenlosen Verfahrens der Überlieferung eine von rationellem Denken durchsetzte Arbeitsweise zu erzielen? Das war einer der Gründe, die mich um das Jahr 1900 veranlaßten, den Vorschlag zu machen, die ganze Fortbildungsschule überall da, wo es möglich ist, auf der Grundlage der Praxis zu organisieren und die Lehrwerkstätte nicht nur als einen wesentlichen Bestandteil,

sondern als den Zentralpunkt der Organisation zu fordern. Aus anderen Erwägungen war damals in Deutschland nicht zum wenigsten durch die Tätigkeit des Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen und seines hochverdienten Vorstandes Pache die Erkenntnis bereits durchgebrochen, daß in den Mittelpunkt der Fortbildungsschule der Beruf des Schülers zu stellen sei. So deckte sich meine besondere Forderung auch mit der allgemeinen. Denn mit der Lehrwerkstätte trat eben gerade der Beruf in den Mittelpunkt des Unterrichts. In ihr und aus ihr heraus mußte sich die übrige theoretische Ausbildung des Schülers gestalten, aber nur so weit, als eben die Praxis danach drängte.

Aber eine solche Organisation wäre nicht, oder doch nur für kurzsichtige Leute befriedigend, wenn sie nicht gestattete, die Schüler auch einem zweiten Ziele der Erziehung zuzuführen. Ich habe gleich eingangs erwähnt, daß unter den wirtschaftlichen Kräften nicht bloß die technische, sondern auch die staatsbürgerliche Bildung eine für die Volkswohlfahrt bedeutsame Rolle spielt. In Zeiten schwerer wirtschaftlicher Krisen wird sogar der allgemeine moralische staatsbürgerliche Sinn der Bevölkerung weiter führen als bloße technische Begabung und Ausbildung. Nun läßt sich aber mit einer gründlichen beruflichen Ausbildung, gerade wenn sie den Weg der Praxis geht, die staatsbürgerliche Ausbildung ausgezeichnet verbinden. Man hat es nur bisher unterlassen und das technische Fachschulwesen ausschließlich vom Gesichtspunkte des praktischen Nutzens aus organisiert. Man hat es versäumt, in den öffentlichen Erziehungseinrichtungen in richtiger Weise dafür zu sorgen, daß die dem Volke gegebenen Rechte und Freiheiten nicht dem Mißbrauche des Unverstandes preisgegeben sind. Die überschnelle Entwicklung des modernen Staates hat die Entwicklung der Erziehungseinrichtungen weit überholt.

Nun muß man freilich von vornherein gestehen, daß die

Führung unserer Volksmassen zu dem bezeichneten Ziel durch Einrichtungen des öffentlichen Unterrichtes eine der schwierigsten Aufgaben der Unterrichtspolitik bildet. Einmal kann sie erst einsetzen, wenn eine gewisse Reife des Zöglings vorhanden ist, eine Reife, die sich bereits auf Erfahrungen aus dem Leben stützt. Sodann genügt es nicht bloß, staatsbürgerliche Einsicht gewinnen oder gar nur staatsbürgerliche Kenntnisse auswendig lernen zu lassen in Form von Gewerbe- oder Gesetzes- oder Verfassungskunde oder bruchstückweise Volkswirtschaftslehre. Man muß auch den Willen anregen, der Einsicht gemäß zu handeln, und schließlich auch Möglichkeiten bieten, das Handeln selbst herbeizuführen. Einsicht, Wille und Gelegenheit, gemäß Wille und Einsicht zu handeln, diese drei Dinge muß die Fortbildungsschule fördern, die im staatsbürgerlichen Sinne erziehen soll. An Stelle der Gewinnung einer tieferen Einsicht wird sie nicht selten die Gewöhnung an staatsbürgerliches Wollen und Handeln treten lassen müssen, und zwar überall da, wo die geistige Begabung eine geringe ist.

Nun wird man mir entgegenhalten: „Du sagst uns nichts Neues; diese drei Dinge sind bei aller Erziehung zu beachten!" „Ganz recht!" Wenn man ein pädagogisches Buch aufschlägt, kann man sie schon auf den ersten Seiten finden. Aber von der Theorie zur Praxis ist ein so weiter Weg, daß er öfter verfehlt wird, als man glauben sollte. In bezug auf die Volkserziehung zum späteren Staatsbürger getraue ich mir zu behaupten, daß es sich hier zu einem großen Teil um Versuche mit untauglichen Mitteln handelt. Lassen Sie mich diese Behauptung an einem Beispiel illustrieren. Ich weiß nicht, ob viele der Anwesenden des Angelsportes kundig sind. Aber wie wenige es unter ihnen auch sein mögen, ich glaube, Sie werden mir alle zustimmen, wenn ich behaupte: 1. Man kann Forellen nicht mit Kirschkernen ködern; 2. wenn Sie aber diesen Kirschkern mit einem Heuschrecken umhüllen, wird ihn die Forelle mitsamt dem

Heuschrecken verschlingen, vorausgesetzt, daß es a) Heuschreckenzeit ist und b) Sie mit Ihrer Angel nicht im Gesichtskreis der Forelle stehen.

Die Wahrheit, die sich aus diesem Bilde ergibt, wurde bei der Ausgestaltung unseres Fortbildungsschulwesens viel zu lange vergessen. Der junge 14- bis 18jährige Knabe, der als Lehrling im Handel, in der Industrie, im Gewerbe steht, beißt auf Belehrungen über fernliegende Dinge für gewöhnlich nicht freiwillig an. Worauf er aber eingeht, und zwar der Tüchtige mit seiner ganzen Seele, das sind Dinge, die seinem berechtigten Egoismus entgegenkommen. Sein berechtigter Egoismus ist, in seinem Berufe tüchtig zu werden, im Leben vorwärts zu kommen. Dabei scheint ihm zunächst praktisches Können am wichtigsten, nächst ihm Zeichnen und Warenkunde. Schon weniger notwendig dünken ihm Rechnen und Buchführung; Staatsbürgerkunde aber zunächst gar nicht. Wenn man heute die Berichte unserer Kunstgewerbe-, Gewerbe- und Handwerkerschulen mit freiwilligem Besuche durchmustert, so findet man, daß gute Lehrwerkstätten überfüllt, Kurse in Zeichnen und Warenkunde meist vollgefüllt, daß dagegen Unterrichtskurse im Rechnen, allgemeiner Physik, Chemie, Geographie, Geschichte (außer Kunstgeschichte) meist schwach besucht sind, während Kurse in Gesetzes-, Verfassungs-, Gewerbekunde usw. gewöhnlich überhaupt nicht oder nur in spärlichster Besetzung zustandekommen. Aber das alles ist psychologisch selbstverständlich. Man muß sich nur wundern, daß trotz dieser Selbstverständlichkeit keine geeigneteren Wege versucht worden sind als bisher.

Jedermann weiß aus eigener Erfahrung, daß ihm eine Sache in dem Augenblick interessant wird, wo sie Berührungspunkte mit Dingen aufweist, die ihn sonst stark beschäftigen. Unsere ganze Erziehungskunst wird also darauf auszugehen haben, dasjenige, was wir dem Zögling mit Rücksicht auf staatsbürgerliche Erziehung beizubringen wünschen, möglichst unauffällig

mit dem zu verknüpfen, wonach er aus eigenen Trieben trachtet. Die Psychologie nennt das Assoziation der Vorstellungskomplexe und Triebe im Menschen. Wonach es nun den Zögling der Fortbildungsschule, den tüchtigen wenigstens, von selbst treibt, ist möglichst vieles und solides praktisches Können, nicht Buchweisheit und schöne Lehren. Darum haben wir in München unsere Werkstätten in die Schule eingeführt. Sie kommen dem egoistischen Triebe am weitesten entgegen; sie sind die Heuschrecken, mit denen wir die Forellen fangen. Aber sie sind nicht das Ziel, sondern das Mittel unserer Erziehungsabsicht. Diese erreichen wir dadurch, daß wir mit dem Werkstattunterricht das verbinden, was wir dem Schüler eigentlich beizubringen wünschen, und wir erreichen diese Absicht um so mehr, je geschickter und mannigfaltiger diese Verbindung ist. Mit Zeichnen, Rechnen, Buchführung, Waren-, Werkzeug- und Maschinenkunde geht das verhältnismäßig leicht. Mit den Waren, Werkzeugen und Maschinen hantieren sie ja in den Werkstätten selbst. Im anschließenden Unterrichte wird das, was sie in der Werkstattpraxis ausgeführt haben, berechnet und zeichnerisch dargestellt. Sobald bei größeren Arbeiten Ein- und Verkaufs-, sowie Betriebsspesen, Zahlungs- und Kreditfragen in Frage kommen, hat auch die Buchführung ihre feste Verbindung mit dem Werkstattunterricht gefunden. Wo physikalische, chemische und technologische Betrachtungen notwendig werden, damit der Schüler seine Arbeitsprozesse denkend verfolgen kann, wird dieser wissenschaftliche Unterricht den Werkstattbedürfnissen angepaßt, oder es werden sogar geeignete physikalische und chemische Schülerübungen zur Vorbereitung zwischengeschaltet. Die notwendigen geographischen Kenntnisse lassen sich mit der Warenkunde, wo auf die Bezugs- und Produktionsquellen eingegangen werden muß, auf das innigste verknüpfen. Je nach dem Gewerbe machen sich hierbei größere oder kleinere Überblicke über gewisse Gebiete der Erde von selbst notwendig. Hat

aber ein Gewerbe weder Physik noch Chemie nötig, so bin ich der Meinung, daß der junge Mann später als Staatsbürger nicht unnützer zu sein braucht, weil die Fortbildungsschule seine in der Volksschule erworbenen Kenntnisse nicht mehr weiter ausgebaut hat. Das ist der Irrtum der meisten öffentlichen Schuleinrichtungen, daß sie meinen, den Schüler zu bilden, wenn sie ihm von allen möglichen Dingen Kenntnisse beibringen. Immer wieder hört man den Ausruf: „Aber dies oder jenes muß doch jeder Mensch wissen! Es gehört zur allgemeinen Bildung." Demgegenüber kann man nur ebenso oft betonen: „Das nächste und wichtigste jeder Schule ist, das unbedingt Notwendige zu lehren, dies aber so gründlich als möglich. Das andere wird sich dann schon von selbst finden. Nach der obligatorischen Fortbildungsschule gibt es noch Gelegenheiten genug, das allgemeine Wissen zu mehren für den, der das Bedürfnis hat."

Ein Gebiet aber wird in allen fachlichen Fortbildungsschulen ohne Ausnahme und in allen Klassen an den Werkstattunterricht angeknüpft, das Unterrichtsgebiet, das zur staatsbürgerlichen Einsicht führen soll. Wir nennen es Lebens- und Bürgerkunde. Die Lebenskunde knüpft an die Hygiene der Werkstatt und die Hygiene der Arbeit und erweitert sich zur allgemeinen Gesundheitslehre. Hier bietet sich übrigens mannigfaltige Gelegenheit auch zu physikalischen und chemischen Betrachtungen mit zahlreichen Experimenten, wenn auch ganz elementarer Art. Unsere Bürgerkunde aber möchte ich als eine Art Kulturgeschichte betrachten, die aus der Geschichte desjenigen Berufes herauswächst, dem der Knabe angehört. Jedes Gewerbe, jeder Beruf hat seine Entwicklungsgeschichte, die aus den einfachen Verhältnissen der Vergangenheit mitten durch das auf- und absteigende Schicksal seines Berufs in die komplizierten Verhältnisse der Gegenwart hereinführt. Auf diesem historischen Wege, der die immer größer werdende Abhängigkeit und Verknüpfung der Menschen und Berufsgruppen schritt-

weise aufdeckt und die allmähliche Verflechtung der Interessen aller Berufe, Völker und Staaten vor Augen führt, lernt der Schüler am besten die Grenzen seines berechtigten Egoismus erkennen, und die Aufgaben, welche dem Staate zufallen, das Recht jedes einzelnen zu schützen, begreifen. Eine ganze Reihe von Gewerben hat hier ein höchst dankbares Arbeitsfeld. Man denke an die Geschichte der graphischen Gewerbe, des Goldschmiedegewerbes, des Malergewerbes, des Baugewerbes, der Schmiede- und Schlosserkunst, der Textilindustrie, der Maschinenindustrie. Andere Gewerbe haben eine dürftigere Vergangenheit. Aber indem man sie mit Elementen der Lokalgeschichte, die freilich vielfach erst aus den Archiven und Chroniken der Innungen zu holen sind, verbindet, erhalten sie jenen Reiz, der das Interesse der Schüler wachruft. Im übrigen läuft in der Mehrzahl aller Gewerbe die Entwicklungsgeschichte erst in der Neuzeit ihre eigenen Wege. Im Mittelalter sind die wesentlichen Züge der Entwicklung überall die gleichen. Für diese Zeit hat Kreisschulinspektor Lex in unserm Auftrag ein entsprechendes Schülerbuch[31]) ausgearbeitet, das sich auch auf das Wirtschaftsbild der Gegenwart erstreckt. Gleichwohl wird in diesem Unterricht noch viel Eigenes von den einzelnen Lehrern zu forschen und zu arbeiten sein; es wird, wo nicht schon Grundlagen vorhanden sind, wie in dem Buch von Schwarz, dem gegenwärtigen Vorstande des Gemeindekollegiums der Stadt München, über das Bäckergewerbe Münchens, noch jahrelang dauern, bis wir in allen Fachschulen jene Bürgerkunde haben, die meinen Vorstellungen entspricht.

Übrigens kann die Unterweisung auf diesem Gebiete nur elementarer Art sein. Sie muß sich in der Hauptsache an konkrete Beispiele halten. Selbst an den konkreten Beispielen werden nur den Begabteren jene Merkmale zum Verständnis kommen, auf deren Abstraktion es uns ankommt. Darum ist es notwendig, neben der Förderung der Einsicht in die mannigfaltige

Verknüpfung der Interessen aller und in die Aufgaben des Staates bei diesem Interessenstreit auch die Möglichkeit zu geben, im Dienste und im Interesse der andern zu handeln. Das ist die dritte und letzte Grundforderung unserer Organisation. Sie ist noch schwieriger zu erfüllen als die eben betonte, und daher kommt es, daß wir in Deutschland so gut wie gar keine Einrichtung in öffentlichen Schulen aller Art finden, sie in die Tat umzusetzen. Vor sechs Jahren habe ich bereits einmal angedeutet, auf welchem Wege wir der Forderung entgegenkommen müssen. Der allgemeine Weg zu ihrer Erfüllung im Rahmen der Gesamtorganisation ist, eine Art Selbstregierung der Schüler möglich zu machen. Zu diesem Behufe müssen ihnen gewisse Aufgaben anvertraut werden, die sonst Erwachsene zu übernehmen gewöhnt sind. Eine erste solche Aufgabe ist die Verantwortlichkeit für die Ordnung in der gesamten Arbeit des Werkstattbetriebes. Schon in der guten Meisterlehre fällt hier dem Lehrling ein gewisser Anteil zu. Es scheint mir durchaus möglich, in unseren zahlreichen Schülerwerkstätten wechselweise diese Fürsorge den vertrauenswürdigen Schülern des 3. und 4. Lehrjahres zu übertragen. Ein zweites Mittel ist die abwechslungsweise geübte Fürsorge um den Materialbestand und den Materialverbrauch in der gesamten Werkstätte oder bei einzelnen Gruppen von Lehrlingen. Einen dritten Weg bietet die Herstellung von Arbeiten unter gemeinsamer Tätigkeit mehrerer Lehrlinge, wobei einer, der von den übrigen gewählt ist, die Führung hat und zugleich die Verantwortung für die Solidität und die nötige Unterweisung für seine schwächeren Genossen übernimmt. Einen vierten Weg bieten freiwillige Turn-, Wander- und Leseverbände im Rahmen der einzelnen fachlichen Fortbildungsschulen. Auf einen fünften Weg weisen Sparkassen zu gegenseitiger Unterstützung, ähnlich den Mutualités scolaires der Pariser Volksschulen (vgl. auch Seite 73), nicht zu verwechseln aber mit

den Sparkassen im egoistischen Sinne, die natürlich gleichfalls an den Fortbildungsschulen zu fordern sind. Man sieht schon aus diesen Beispielen: Es ist kein Zweifel, daß selbst im Rahmen der Fortbildungsschule Einrichtungen geschaffen werden können, welche den Schüler im Dienst und im Interesse anderer zum Handeln veranlassen, und welche eine im staatsbürgerlichen Sinne sehr wichtige, in den Massen aber sehr wenig verbreitete Eigenschaft zu wecken geeignet sind, nämlich das Bewußtsein und das Gefühl der Verantwortlichkeit. Mit Beispielen und guten Lehren allein kommen wir hier nicht vorwärts. Wir müssen den Menschen gewöhnen, unter Verantwortlichkeit im Interesse anderer zu handeln. Dann erst sind wir Schulverwaltungsbeamte unserer Verantwortlichkeit in Erziehungsfragen gerecht geworden.

Lassen Sie mich zusammenfassen: Die gegenwärtigen gewerblichen Verhältnisse, das Bedürfnis der wirtschaftlichen Entwicklung des Staates und die notwendige Rücksichtnahme der Erziehungskunst auf den natürlichen berechtigten Egoismus des Menschen weisen den Organisator der gewerblichen Fortbildungsschule auf die Werkstatt, oder mit Rücksicht auf andere Berufe wie die Landwirtschaft besser gesagt, auf den praktischen Unterricht als den Mittelpunkt der obligatorischen Fortbildungsschule. Mit dem angeborenen lebhaften egoistischen Trieb der Selbsterhaltung, wie er sich in jedem tüchtigen jungen Mann äußert, ist der in allen Menschen vermöge ihrer geistigen Entwicklung erworbene Heimatstrieb auf das innigste zu verbinden durch die Idee der Verknüpfung der Interessen aller Bürger im Staate, und zwar am zweckmäßigsten auf dem Wege einer historischen Entwicklung dieser Interessenverknüpfung. (Ich

füge bei, daß es auch noch andere Wege gibt.) *Den beiden so assoziierten Trieben ist durch planmäßige Gestaltung der Arbeitsgemeinschaft auf den Arbeitsplätzen der Schule und auf dem Wege einer zweckmäßigen und genügend überwachten Selbstregierung der Schüler möglichst reichhaltige Gelegenheit zum praktischen Handeln zu geben.*

In diesen drei Sätzen ist das Wesen der Organisation der fachlichen Fortbildungsschule Münchens enthalten.

Seit dem Jahre 1900 sind wir mit dem Ausbau beschäftigt. Viele rührige Hände haben mitgearbeitet, nicht am wenigsten unser Stadtschulinspektor Herr Ignaz Schmid. Ich kann sie nicht alle nennen, aber ich möchte ihnen allen öffentlich danken. Wir sind heute im wesentlichen an das Ziel gelangt, das ich mir vor acht Jahren gesteckt hatte. Alle wesentlichen äußeren Einrichtungen sind geschaffen und die Herzen warm zu weiteren Arbeiten.[32]) Es muß der Meisterschaft wie den Industriellen das Zeugnis ausgestellt werden, daß die meisten gerne persönliche und materielle Opfer brachten, die ganze Organisation zu ermöglichen. Für alle jüngeren Leute mit 18 Jahren, die nicht in fachliche Fortbildungsschulen eingegliedert werden können, sind allgemeine Fortbildungsschulen eingerichtet, mit welchen gleichfalls Werkstattunterricht in Holz- und Metallbearbeitung verbunden ist. Es hat sich schon in unseren achten Knabenklassen gezeigt, daß die Mehrzahl der Knaben, auch wenn sie nicht im Gewerbe steht, diesem Unterricht das größere Interesse entgegenbringt. Und da der praktische Unterricht, wie längst anerkannt ist, auch sonst ausgezeichnete Erziehungsmöglichkeiten gibt, so fürchten wir nicht, durch ihn die rechte Bildung auch bei dieser Gruppe zu verkürzen. Wo es möglich war, ist mit der fachlichen Fortbildungsschule ein gewerblicher Verband verknüpft, damit auch das Interesse der Meister an die Schule gefesselt ist, und der Erziehungsbereich möglichst erwei-

tert wird. Nach Maßgabe der Opfer, die der Verband bringt, sind ihm Rechte eingeräumt. Das Aufsichtsrecht, das Recht der Lehrerbesetzung, das Recht der Lehrplangenehmigung bleibt aber der Schulbehörde vorbehalten. Billig ist ja die Organisation nicht, aber mit Rücksicht auf ihren erziehlichen Wert immer noch billiger als die scheinbar billigen landläufigen Organisationen. Wir verausgabten im Schuljahre 1905/06, wenn wir von den einmaligen Kosten der Einrichtung absehen, rund 650000 Mark für das Fortbildungsschulwesen bei etwa 1500 Meistern und Gehilfen und 7500 Lehrlingen, welche die Schule besuchen. Der einzelne Schüler kommt uns also im Durchschnitt auf 70 Mark zu stehen.

Die Zukunft wird lehren, ob wir auf dem gesteckten Wege alle Ziele erreichen, die ich einst im Auge hatte, als ich den Plan zur Organisation entwarf. Eines zeigt die Gegenwart bereits, das lebhafte Interesse, die sichtbare Teilnahme der meisten Lehrlinge am Unterricht und der Meister an ihrer Fachschule. Es kam früher niemals vor, daß auch nur ein Lehrling nach seiner Entlassung aus der Fortbildungsschule sich freiwillig ein weiteres Jahr zum Besuche meldete; heute können wir in vielen Gewerben nicht genug Klassen bilden, um die freiwilligen Besucher aufzunehmen. Das ist wohl der stärkste Beweis dafür, daß wir wenigstens in einem Punkte das Rechte getroffen haben. Im übrigen bin ich mir bewußt, daß die von uns eingeschlagenen Wege weder für alle Städte, noch für alle ländlichen Verhältnisse gleich gangbar sind. München ist vorwiegend eine Gewerbestadt; dem gewerblichen bzw. kunstgewerblichen Charakter ist die Organisation angepaßt. In reinen Industriestädten sind vielleicht nicht unwesentliche Änderungen notwendig, wiewohl beispielsweise die Maschinenindustrie Münchens sich vollständig in die Münchener Organisation eingefügt hat. In kleineren Städten ist die streng fachliche Gliederung nur teilweise durchführbar. Hier wird

es dann eine Aufgabe des Organisators sein, für jene Berufsgruppen, die eine Abgliederung nicht zulassen, das in den Mittelpunkt zu rücken, was dem berechtigten Egoismus entgegenkommt. Die Mannigfaltigkeit der Verhältnisse ist hier zu groß, als daß von vornherein weitere allgemeine Normen aufgestellt werden könnten. In reinen Bauerngemeinden ist dagegen die Organisation sicher durchführbar[33]; in kleinen Landstädten, mit teils gewerblichen, teils bäuerlichen Betrieben, werden die örtlichen Verhältnisse zu entscheiden haben, ob man Nebenbetriebe der Landwirtschaft, wie Obstbau, Gemüsebau, Bienen- oder Geflügelzucht in den Mittelpunkt stellt, oder praktischen Unterricht in den einfachen Handgriffen der Holz-, Metall- und Steinbearbeitung, die für die meisten ländlichen Gewerbe gleich nützlich sind. Ich kann mir zur Not auch denken, daß durch eine entsprechende Ausgestaltung der Volksschule bis zum 16. Lebensjahre, wobei in den oberen Klassen Volksschulunterricht und Lehrlingsunterweisung nebeneinander herlaufen, die obligatorische Fortbildungsschule überhaupt überflüssig wird. Dabei denke ich an Erscheinungen, die ich in einzelnen Schweizer Kantonen kennen gelernt, oder die sich in den écoles nationales professionelles Frankreichs darbieten. Auch dessen bin ich mir bewußt, daß keine Schulorganisation von ewiger Dauer ist. Man muß sich begnügen, wenigstens der kommenden Generation einen Schritt vorwärts geholfen zu haben. Schon die übernächste hat andere Bedürfnisse und findet andere wirtschaftliche und soziale Verhältnisse, und nichts ist naturgemäßer, als daß diese wieder neue, oft gänzlich andere Forderungen an das technische Schulwesen stellen, das auf diese Weise wie kein anderes dem nie ruhenden Wandel der Zeiten unterworfen ist. Eines aber müssen wir von jeder Organisation, wie sehr sie auch aus den Bedürfnissen der Zeit geboren sein mag, verlangen, daß sie wenigstens *etwas* der Gegenwart vorauseilt, und die gesunde Entwick-

lung der nächsten Zukunft fördern hilft. Gesund kann aber die Entwicklung der nächsten Zukunft dann und nur dann genannt werden, wenn sie die Bürger eines Staates wieder einen Schritt einander näher bringt. Und darum muß noch ein zweites, nicht bloß von der Organisation der Fortbildungsschulen, sondern von allen Schulorganisationen des Staates gefordert werden. Sie müssen, wie Schleiermacher in seiner Einleitung zu den pädagogischen Vorlesungen des Jahres 1826 sagt, darauf hinarbeiten, daß alle Impulse zu freien Handlungen und alle freien Bewegungen von der Idee des Staates ausgehen.

8. Landwirtschaftlicher Beruf und staatsbürgerliche Erziehung.

Vortrag im „Bayrischen landwirtschaftlichen Klub“ vom 12. Februar 1910. Zuerst veröffentlicht in der Zeitschrift für Kinderschutz und Jugendfürsorge. Wien, Januar 1912.

Jeder erwachsene Staatsbürger, Mann oder Frau, Herr oder Knecht, hat drei Hauptaufgaben zu erfüllen: Er ist erstens Arbeiter in einem bestimmten Beruf — er soll es sein —, der ihm seinen festen Platz im gesamten Arbeitsorganismus des Staates anweist. Er ist zweitens stimmberechtigter Bürger eines wohlorganisierten Volkskörpers, zu dessen Wohlfahrt er beitragen muß genau ebenso, wie dieser Volkskörper durch seine Organisation kraft der gemeinsamen Arbeit aller auch seine Wohlfahrt, seinen Schutz und seine Pflege übernommen hat. Er ist drittens ein Mensch, der über der Erfüllung der beiden ersten Aufgaben nie vergessen darf, daß auch in der Kultur seines eigenen Seelenlebens ihm ein ungemein reiches Arbeitsfeld gegeben ist.

Der völlig sich selbst überlassene Mensch würde wie das Tier zunächst keine der drei Aufgaben auf sich nehmen. Seine ganze Tätigkeit würde darin aufgehen, die täglichen Leibes- und Lebensbedürfnisse zu befriedigen. *Jede Generation muß immer wieder für die Aufnahme dieser dreifachen Aufgabe erzogen werden.* Wir sprechen demgemäß von einer Berufserziehung, von einer staatsbürgerlichen Erziehung und von einer allgemeinen Menschenerziehung.

Die Einsicht in die Notwendigkeit der Berufserziehung ist eine uralte. Sie reicht weit über alle Menschengeschichte hinaus.

Aus ihr heraus haben sich unsere Volksschulen, Fachschulen und technischen Schulen entwickelt. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Erziehung zum reinen Menschentum darf man zurückführen bis in die Zeiten des *Sokrates* und *Plato*, wenigstens soweit die bevorzugten Klassen des griechischen Volkes in Frage kamen. Die Einsicht in die Notwendigkeit der allgemeinen staatsbürgerlichen Erziehung aber ist erst gegen das Ende des 19. Jahrhunderts aufgegangen. Die Entwicklung des Verfassungs- und Rechtsstaates mit seinem allgemeinen, gleichen und geheimen Wahlrecht hat sie uns mit elementarer Macht aufgenötigt.

Es ist nicht meine Absicht, das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung des einzelnen mit allen seinen Durchführungsmöglichkeiten und Schwierigkeiten in großen theoretischen Entwicklungen aufzurollen. In verschiedenen größeren und kleineren Schriften habe ich diese Aufgabe zu lösen gesucht. Ich werde alle abstrakten Betrachtungen vermeiden und gleich an die Lösung der ganzen konkreten Frage herantreten: *Wie muß die staatsbürgerliche Erziehung desjenigen, immer noch fast die Hälfte unserer gesamten Bevölkerung umfassenden Volksteiles organisiert werden, der in und durch den landwirtschaftlichen Beruf seinen Platz im Wirtschaftsorganismus des Staates angewiesen erhält?* Daß ich hierbei mein Augenmerk nicht auf die wenigen Prozente der Latifundien- und Großgrundbesitzer richte, sondern auf die ungeheure Masse der Mittel-, Klein- und Großbauern, der Pächter und landwirtschaftlichen Arbeiter, wird einer weiteren Erklärung nicht bedürfen.

Der landwirtschaftliche Beruf ist in zwei Dingen vor allen anderen Berufen ausgezeichnet. Einmal ist er nicht bloß ein Beruf, sondern auch ein tatsächlicher *Kulturboden* und zweitens gewährt er bei halbwegs normalen Verhältnissen eine

Unabhängigkeit und Selbständigkeit wie kein anderer. Ich sage, er ist nicht bloß ein Beruf, sondern auch ein tatsächlicher Kulturboden, eine ganz bestimmte, schon durch die Berufsaufgabe selbst diktierte Art einer geschlossenen Lebensführung, die direkt kulturfördernd wirkt. Im landwirtschaftlichen Berufe trennt die Arbeit, die für die Gewinnung des Lebensunterhaltes aufzubringen ist, die Kulturgemeinschaft der Familie nicht. Mann, Frau und Kinder, Herren und Knechte sind Winter und Sommer von der gleichen Beschäftigungsatmosphäre umgeben, von den gleichen oder nahezu gleichen Aufgaben erfüllt. Den Handwerker oder Kaufmann treibt sein Beruf in die Werkstatt oder in das Magazin. Vielfach weiß schon die Frau wenig von dem, was der Mann hier gestaltet und schafft. Immerhin ist in besonderen Fällen auch hier noch die Mitarbeit der Frau möglich, ausgeschlossen von der Mitarbeit sind aber bereits die Kinder. In den meisten übrigen Berufen trennt die Arbeit die ganze Familie, hebt sie sogar, wie beim Fabrikarbeiter, wo Mann und Frau auf Arbeit gehen, vielfach völlig auf oder läßt das Familienleben, wie beim vielbeschäftigten Arzt und Beamten der Großstadt, oft nicht zur inneren Entwicklung kommen, zu jener inneren Entwicklung, die es zum Grundpfeiler aller staatsbürgerlichen und aller moralischen Erziehung macht.

Ganz anders liegen die Verhältnisse beim landwirtschaftlichen Berufe. Dort hat jedes Mitglied der engeren und weiteren Familie seinen fruchtbaren Anteil an der gemeinsamen Arbeit oder kann ihn doch haben, fruchtbar nicht bloß für den Fortgang der Arbeit selbst, sondern auch für die kulturelle Erziehung der Mitglieder, deren jedes zu jeder Zeit durch seine Tätigkeit zum allgemeinen Zweck und zur allgemeinen Wohlfahrt des Ganzen beizutragen hat oder doch beitragen kann. Ist doch die Arbeitsgemeinschaft der Familie mit der Arbeitsgemeinschaft des Berufs hier fast völlig zusammengewachsen. Da jede Arbeitsgemeinschaft, solange sie ehrlich erfaßt und durch-

geführt wird, nicht unbeträchtliche, ja je nach ihrem Zwecke sogar sehr bedeutende Erziehungskräfte im Sinne der staatsbürgerlichen Kultur entfaltet, so kann man ruhig behaupten, daß kein Beruf bessere Möglichkeiten für die staatsbürgerliche Erziehung bildet als der Beruf des Landwirtes. Ich sage „Möglichkeiten". Denn um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu gestalten, müssen andere Kulturgüter hinzukommen, die ich als Freiheitsgüter bezeichnen möchte. Wenn in größeren Teilen von Deutschland die Höfe der Klein-, Mittel- und Großbauern häufig keine Stätten eines einigermaßen gehobenen Kulturlebens sind, so liegt das nicht im Beruf. In den Getreide produzierenden Staaten Nordamerikas, wie namentlich in Illinois und Indianopolis, und in den Vieh züchtenden Teilen Norwegens, Schwedens und Dänemarks sind viele Farmgüter und Bauernhöfe beneidenswerte Heimstätten innerlichen Lebens, wie wir sie in Großstädten nicht im gleichen Prozentsatze zur Bevölkerungsdichte vorfinden. In England und Schottland habe ich wiederholt Pachthöfe gefunden, deren geistiges und moralisches Leben mitzugenießen für mich eine reine Freude war. Es waren fest geschlossene, vom Geist echten Familienlebens durchdrungene Menschen, die regen Anteil nahmen an dem wirtschaftlichen und sozialen Leben ihrer County und darüber hinaus ihres Vaterlandes, die für ihre heimatlichen großen Dichter Bibliotheksschränke, bisweilen sogar Bibliothekszimmer hatten und die ihre Werke nicht nur gedruckt besaßen, sondern wirklich kannten und auf sich hatten wirken lassen. Wenn wir diesen Bildern gegenüber unser Augenmerk auf die geradezu trostlosen Kulturzustände der russischen Bauern richten und wenn wir die politischen und religiösen Verhältnisse dieses Landes mit denen der erstgenannten vergleichen, so werden wir nicht mit Unrecht schließen dürfen, daß die ungleich höhere Kultur der einen zum großen Teile jenen Gütern zu verdanken ist, die ich Freiheitsgüter nannte.

Der andere Vorzug des landwirtschaftlichen Berufes ist die relativ große Unabhängigkeit, die jeder ausreichende Besitz von Grund und Boden gewährt. Bei dem Willen zur Macht und zu immer größerer Herrschaft, der jedem wohlorganisierten Verband und nicht zuletzt den Staats- wie den Kirchenverbänden innewohnt und der immer rücksichtsloser zur Entfaltung kommt, je weniger selbständige Existenzen der Verband umfaßt, der aber schließlich doch unweigerlich mit dem Zusammenbruche des Verbandes endet, sobald sein Machtstreben erfüllt ist, muß die Sorge um eine möglichst große Zahl selbständiger Existenzen eine Hauptsorge der staatsbürgerlichen Erziehung sein. Mit dieser Frage habe ich mich heute nicht zu befassen, nur das möchte ich scharf in das Bewußtsein rücken, daß die Entwicklung des modernen Staates mit seinen Scharen industrieller Arbeiter, mit seiner kapitalistischen Wirtschaftsentwicklung, mit seinen Soldaten- und Beamtenheeren dazu neigt, immer mehr Menschen ihrer Selbständigkeit zu berauben, immer mehr Menschen in Lebensstellungen zu bringen, deren kärgliche Sicherheit sie um den Preis ihrer persönlichen Freiheit erkaufen. Das ist es gerade, was meines Erachtens den sozialdemokratischen Staat als Kulturstaat auf die Dauer unmöglich machen würde, weil mit der Verstaatlichung aller Produktionsmittel auch alle seine Bürger zu geistigen oder moralischen, vom Staat abhängigen Lohnarbeitern herabsinken würden. Der radikale Sozialismus wird jedenfalls das kaum lösbare Problem, das ihn heute bei der großen Zahl aktiver Naturen, die außerhalb seiner Reihen stehen, noch nicht auf die Nägel brennt, in steigendem Grade vor sich aufsteigen sehen, das Problem nämlich, innerhalb eines durch den ganzen Staatskörper hindurchgehenden geschlossenen Systemes von wirtschaftlicher und sozialer Bindung aller Staatsbürger die kraftvollen Individualitäten nicht zu erwürgen. Die Entwicklung geht nur aufwärts im beständigen Kampfe freier Existenzen und, wie bitter, ja tödlich

der Kampf auch für einzelne sein mag, das Ganze gewinnt dabei.

Im landwirtschaftlichen Beruf ist nun ein natürlicher Boden gegeben für die Entwicklung einer möglichst großen Zahl freier, selbständiger Existenzen. Er wird dies bleiben, soferne die Staatspolitik die Folgen allzu ausgedehnter Latifundienwirtschaft immer nachdrücklich sich vor Augen hält. Nahrung brauchen die Menschen immer. Auch wenn sie alle anderen heutigen Zivilisationswerte entbehren müssen, das tägliche Brot können sie nicht entbehren. Die Schaffung dieses täglichen Brotes wird im Gegenteil immer wichtiger, je dichter sich die Erde bevölkert, wenigstens bis in jene fraglichen Zeiten, wo die Chemie aus anorganischen Bestandteilen der Materie das tägliche Brot uns liefert, wo unsere Nahrung wie Gas und Schwefelsäure in Retorten gekocht werden wird. Wenn diese Zeit wirklich kommen sollte, welche die Landwirtschaft überflüssig macht, dann können sich ja die Menschen neuerdings zusammensetzen, um über Erziehungsfragen nachzudenken. Für die nächsten paar Jahrtausende — glaube ich — wird dem landwirtschaftlichen Berufe von dieser Seite her keine Gefahr drohen und unsere staatsbürgerliche Einsicht darf uns nach Wegen suchen lassen, die Erhaltung einer großen Zahl von Menschen, die auf diesen Beruf ihre Selbständigkeit baut, mit allen Mitteln zu betreiben.

Aber Unabhängigkeit und Selbständigkeit schaffen zwar starke Menschen, vielleicht eiserne Menschen, unbeugsame Charaktere, dagegen noch keine staatsbürgerlichen Tugenden, wie die Rücksichtnahme auf und die Hingabe an die Zwecke und das Leben Fremder. Auch zu dieser Eigenschaft des landwirtschaftlichen Berufes muß ein Kulturgut hinzukommen und das ist, was ich staatsbürgerliche Erziehung im engeren Sinne nenne. Es ist psychologisch nur allzu verständlich, daß die Unabhängigkeit den Machtwillen, der bis zum brutalen Egoismus ausarten kann, genau ebenso im einzelnen Menschen erzeugt, wie sie

seine Verbände dazu führt. Denn der Wille zur Alleinherrschaft ist uns angeboren und, je freier und kraftvoller die Natur, desto ungezügelter kommt er zum Durchbruche. Das wird um so eher der Fall sein, wo patriarchalische Verhältnisse aus alten Zeiten her den Besitzern des Hofes fast uneingeschränkte Herrenrechte eingeräumt haben. So ist es begreiflich, daß die Schwerhörigkeit, der Trotz, der Eigensinn, die Dickköpfigkeit unabhängiger Bauern sprichwörtlich geworden sind. Es ist wahrscheinlich auch die große Gleichförmigkeit aller Verhältnisse auf dem Lande, die zwar nicht eine geringere Zahl, wohl aber eine geringere Mannigfaltigkeit der Berührungen von Mensch zu Mensch schafft gegenüber dem Leben, das die großen Städte mit sich bringen. Diese größere Mannigfaltigkeit der Berührungsverhältnisse in den Großstädten muß unter sonst gleichen Umständen der Selbständigkeitsverhältnisse infolge der mit ihr unmittelbar verknüpften Mannigfaltigkeit der persönlichen Lebenserfahrungen die Charakterbildung günstig beeinflussen. Ich will sagen, das Großstadtleben zwingt wegen seiner unübersehbaren Zahl der verschiedenartigsten Berührungen die Abhängigen wie die Unabhängigen mehr zur gegenseitigen Rücksichtnahme als das Landleben. Schon die Fragen des großen Verkehres sind nicht zu lösen ohne ständige Selbstzucht der Stadtbewohner. Das Zusammenleben in Theatern, Konzerten, Vorträgen, in Trambahnen und Gasthäusern ist eine beständige Schule freiwilliger oder unfreiwilliger Rücksichtnahme, wenn schon auch hier die Flegel nicht aussterben. Die Begriffe „urbane" und „rustikale" Formen sagen deutlich, daß die Schleifsteine des gemeinsamen Lebens für die Charaktergestaltung in den Städten stärker wirken als auf dem Lande. Wenn auch dies vielleicht zunächst mehr eine bloß äußerliche Gestaltung ist, so lehrt doch die Psychologie, daß diese äußeren Gewohnheiten die Grundlagen der inneren Charaktergestaltung bilden.

Wenn also auf dem Boden der Unabhängigkeit des land-

wirtschaftlichen Berufes die staatsbürgerlichen Tugenden gedeihen sollen, so werden wir durch unsere Maßnahmen dafür sorgen müssen, daß die Mannigfaltigkeit der Berührungen vermehrt wird und daß die daraus hervorgehenden Gewohnheiten durch die rechte Einsicht in die Lebensgemeinschaft der Menschen und die Arbeitsgemeinschaft des Staates zu rechten Tugenden des Charakters werden. Der geschlossene Kreis des ländlichen Familienverbandes und seiner produktiven Arbeit muß erweitert werden durch eine Schule, wie wir sie heute nicht haben, durch eine Schule nämlich, welche, indem sie die Aufgaben und Arbeitsverhältnisse des häuslichen Berufes aufgreift, selbst zu einer Arbeitsgemeinschaft wird, in die nun nicht mehr bloß die Familienmitglieder in engerem und weiterem Sinn eingereiht sind, sondern auch die ganze Dorfgemeinschaft, zunächst in ihrem jugendlichen Nachwuchs, dann aber auch in ihren älteren Genossen durch die Teilnahme aller oder doch möglichst vieler an den Arbeiten der Schule, der Volksschule, und ihrer für solche Zwecke unentbehrlichen Erweiterung, der ländlichen Fortbildungsschule. Wie diese Umwandlung der Landschule in eine Arbeitsgemeinschaft vollzogen werden kann, das ist die Frage, die wir nunmehr untersuchen wollen.

Die Schule ist zunächst eine Unterrichtsanstalt; daran werden auch alle zukünftigen Zeiten nichts ändern. Aber nichts, gar nichts zwingt uns, daß diese Unterrichtsanstalt völlig isoliert vom gesamten übrigen häuslichen Leben des Kindes verläuft, wie sie das heute tut. In den Großstädten, wo die Kinder aus den mannigfaltigsten Berufsverhältnissen der Eltern in einer und derselben Klasse zusammenströmen, ist diese Isolation nur sehr schwer zu überwinden. Das ist völlig anders in den rein ländlichen Bezirken, wo selbst der Kleinhandwerker vielfach noch gleichzeitig Landwirtschaft treibt und treiben muß, wo also alle oder fast alle Kinder außerhalb der Schule die gleiche

Arbeits- und Lebensluft atmen. Was kann uns hier hindern, alle Unterrichtsarbeit in die engste Beziehung zu dieser Arbeits- und Lebensluft zu setzen? Wir haben es bisher nicht oder nur sehr kümmerlich getan. Lehrpläne und Lehrmethoden der Landschulen sind zurzeit nur verkleinerte Spiegelbilder der viel, viel älteren Stadtschulen. Das große Arbeitsfeld des Städters ist aber die Industrie und der Handel und mit ihnen die Fabrik, die Werkstatt, das Magazin, das Warenlager, der Kaufladen: das Arbeitsfeld des Landbewohners dagegen ist fast einzig und allein die Landwirtschaft und mit ihr die große weite Natur, die aber in seine Schulen höchstens mittelst Büchern, Bildern und Worten eindringt.

Wenn es uns ernst ist mit der staatsbürgerlichen Erziehung, dann ist die allererste Aufgabe, welche wir zu lösen haben, jene, die ich gleich zu Beginn meiner Ausführungen als die Berufserziehung bezeichnet habe. Denn das allererste, was wir von einem selbständigen Bürger verlangen müssen, ist, daß wir ihm einen festen Platz im Arbeitsorganismus des Staates anweisen können, d. h. daß er ein Arbeitsgebiet hat, welches er beherrscht und aus dessen Beherrschung er seine Lebens- und Tatkraft, seine Unternehmungslust, seine Arbeitsfreudigkeit und seinen Frohsinn schöpft. Nur wer auf *seinem* Platze fest und sicher steht, von dem kann man erwarten, daß er auch imstande ist, anderen Hilfe zu leisten und durch entsprechende Teilnahme und Hingabe an die Zwecke anderer den Dank an die Gesamtheit abzustatten, die ihm durch ihre große Arbeitsgemeinschaft den rechten Schutz und die rechte Wohlfahrt des Lebens gewährleistet. Alle staatsbürgerliche Erziehung beginnt daher mit der Berufserziehung und, je früher diese einsetzt, desto besser. Der alte Aberglaube, daß die Berufserziehung keine Menschen, sondern nur Banausen und Profitsucher macht, ist sehr töricht. Es liegt durchaus in unserer Macht, die Berufserziehung so anzulegen, daß sie auch für die sittliche Charakterbildung wert-

voll wird, ja wertvoller als die zu früh angestrebte Allgemeinbildung, deren Götzen die Menschen immer noch unablässig Weihrauch streuen.

Die größte Fürsorge um die berufliche Erziehung unserer Landwirtschaft treibenden Bevölkerung ist auch noch aus einem anderen Grunde vom Standpunkte staatsbürgerlicher Erwägungen wertvoll. Von Tag zu Tag wird die Ausübung des landwirtschaftlichen Berufes schwieriger. Je mehr die Bevölkerungs- und Bodenverhältnisse eines Landes zu einem intensiven Betrieb und damit zu einer immer steigenden Ausnützung aller wissenschaftlichen und technischen Errungenschaften drängen, desto notwendiger wird die Steigerung von Wissen und Können, und zwar nicht bloß der rein beruflichen, sondern auch der kaufmännischen und allgemein wirtschaftlichen und nicht zuletzt der staatsbürgerlichen Einsicht. „Die Landwirte von Illinois“ — sagt Davenport, der Leiter einer großen landwirtschaftlichen Schule, in seinem lesenswerten Buche „Efficiency in Education“, was wir vielleicht am besten mit Erziehung zur Tüchtigkeit übersetzen — „erzeugen durch ihren Getreidebau auf den 147 000 km² ihres Landes“ (d. i. der doppelte Flächeninhalt von Bayern) im Jahre 2 Milliarden Mark neuer Werte (etwa das Fünffache des bayerischen Getreidebaues). „Verbessern wir“ — meint er — „die Landwirtschaft durch entsprechende berufliche Erziehung, so ist das von enormer Tragweite für die Staatseinkünfte. Alles Geld, was dafür aufgewendet wird, ist nicht eine unverzinsliche Ausgabe, sondern in guten Werten investiert auf der sichersten Bank der Welt, die es gibt, auf der Bank der Erde. Jedes Bushel (etwa 36¹/₃ l), das auf diese Weise von einem Acre (= 40,5 a) auf den Kornfeldern von Illinois mehr gewonnen wird, fügt dem Gesamteinkommen des Staates alle Jahre 3 Millionen Dollars hinzu. Jede Pflanzenkrankheit, jedes gefährliche Insekt, jeder gefährliche Pilz, den die Bauern rechtzeitig erkennen und behandeln lernen,

spart dem Staat eine enorme Ausgabe. Jede gründliche berufliche Erziehung auf dem Gebiete der Landwirtschaft dient daher nicht bloß dieser selbst, sondern ist auch von direkt öffentlichem Nutzen und jeder Schritt in der Richtung zu einem dauernd leistungsfähigen Betrieb ist ein Schritt längs der Straße, die wir wandeln müssen, wenn wir von einer gesicherten Zukunft des Vaterlandes sprechen wollen." Gleichzeitig weist er darauf hin, wie die Vernachlässigung der beruflichen Erziehung und der durch sie verschuldete Raubbau selbst große, für unerschöpflich gehaltene Landstriche von Altvirginien heute bereits unrentabel gemacht haben, wie das alte Baumwoll- und Tabakland des südlichen Teiles der Vereinigten Staaten unter der Verständnislosigkeit der ersten Bebauer seine besten Produktionskräfte einbüßen mußte und wie selbst in Illinois, dem Ägypten Amerikas, ein nicht unbeträchtlicher Landstrich innerhalb zweier Generationen von den Getreidebauern so erschöpft wurde, daß er, der einst alle reich gemacht hat, kürzlich als zu arm erklärt wurde, um einen Aufstand zu riskieren, und daß trotz der zahlreichen amtlichen Versuchsstellen zur Verbesserung der Landwirtschaft dort kleine Landleute ohne große Kapitalskräfte sich heute nicht mehr ernähren können. Davenport verspricht sich für sein Vaterland nur dann eine gesicherte Zukunft, wenn der Staat ausgiebige Sorge trägt um die sorgfältige Ausbildung des Landwirtes. Ja, er verspricht sich von der aus ihr sich ergebenden staatsbürgerlichen Einsicht, daß sie im Interesse des Vaterlandes dazu führen wird, ein landesgesetzliches Verbot der Ausfuhr von Phosphaten nach Deutschland zu erreichen, das alljährlich eine Million Tonnen dieses unentbehrlichen Düngemittels aus den Vereinigten Staaten bezieht. Denn die Vereinigten Staaten — meint er — werden noch im Laufe des 20. Jahrhunderts diese Mineralschätze am allerdringlichsten notwendig haben, da die ungeheuer ausgedehnten Prärien sich als so phosphorarm gezeigt

haben und das Land gegen Ende dieses Jahrhunderts sicher die Bevölkerungsdichte des Tieflandes von China haben wird.

So sehen wir, daß die praktischen sowie die staatsbürgerlichen Ziele eine möglichst reichgestaltete und demgemäß früh einsetzende berufliche Ausbildung notwendig machen. Sehr viel, weit mehr, als sie es sich heute angelegen sein läßt, kann schon die Volksschule tun, ohne daß sie eine Fachschule zu werden braucht. Landwirtschaft ist im wesentlichen nichts anderes als angewandte Naturwissenschaft und Technik. Naturkunde ist aber in allen Volksschulen ein obligatorisches Lehrfach; nur ist die Art, in welcher dieses Fach getrieben wird, und das Stundenmaß, das ihm eingeräumt ist, ungenügend. Eine wichtige Eigenschaft des beruflich erzogenen Landwirtes ist, daß er beobachten und von den gemachten Beobachtungen richtig auf ihre Ursachen schließen kann. Mit der Erziehung zu dieser Eigenschaft kann nicht früh genug begonnen werden. Es gibt aber hier keinen anderen Erziehungsweg als den des Versuches. Die Schüler selbst müssen lernen, mit Hilfe des Experimentes Fragen an die Natur zu stellen, und die Antwort, die sie ihnen gibt, richtig zu deuten. Das ist in hundertfältigen Versuchen physikalischer, chemischer und biologischer Natur von der allereinfachsten Art möglich, und zwar im Schulhause wie im Elternhaus, im Schulgarten wie im eigenen Garten, in fremden Gärten und auf freiem Feld, an lebenden Pflanzen, gesammelten Steinen und Erden. Wie bescheiden diese Versuche auch gehalten sein mögen, auf wie wenig Dinge der heimatlichen Flur sich der Unterricht erstrecken mag, er wird ungleich wertvoller sein als der landläufige, oberflächliche Wort- und Buchunterricht. Der Knabe und das Mädchen sollen nicht über die Kartoffel, über das Korn, über den Apfelbaum, über die Bienen studieren, sondie Kartoffel, das Korn, den Apfelbaum, die Biene. Der Schüler soll nicht hören und lesen, wie sich Pflanzen entwickeln,

ernähren und Früchte bringen, sondern er soll sie täglich beobachten und unter Abänderung der Lebensbedingungen die elementaren Begriffe und Gesetze alles Naturgeschehens aus seinen eigenen Erfahrungen ableiten lernen. Um die elementaren Gesetze alles Geschehens sich selbst zu erarbeiten, dazu braucht die Naturgeschichte der Volksschule nicht Betrachtungen über den Orang-Utan, den Löwen, den Elefanten, den Walfisch, die Kaffee- oder Baumwollstaude oder den Teestrauch anzustellen, wie das jüngst noch in gewissen Kreislehrplänen Bayerns und vielen preußischen Lehrplänen vorgeschrieben war, sondern sie kann und muß bei der realen Erscheinung des Dorfes und seiner Umgebung bleiben. Der Knabe und das Mädchen soll *seine* Bäume, *seine* Vögel, *seine* Insekten beobachten und, was ebenso wichtig ist, der Schüler soll über diese seine Beobachtungen in entsprechenden Berichten Rechenschaft ablegen lernen. Über seine eigenen Beobachtungen berichten, ist auch zugleich die allerbeste Übung für den deutschen Ausdruck, um vieles besser als die schriftliche Angabe des Hauptinhaltes eines behandelten Lesestückes, als das Nachbilden von Lesestücken beschreibender und erzählender Art, als das Übertragen poetischer Lesestücke in Prosa — lauter Kunststücke, die dem Bauernjungen höchst gleichgültig sind und welche die Landschule aus dem Betriebe der Gelehrtenschulen gedankenlos übernommen hat. Mit diesem Beobachtungs- und Experimentierunterricht läßt sich auch eine unübersehbare Menge von Rechenaufgaben verknüpfen, die Stoff genug bietet, um die gleiche Rechenfertigkeit zu erzielen, wie sie heute vielfach unter recht unfruchtbarem Aufwand an Kraft und Zeit an Tausenden von Aufgaben zu gewinnen versucht wird, denen kein Landwirt je in seinem Leben begegnen wird. So wird eine ländliche Schule, welche die Naturbetrachtung in den Mittelpunkt ihres Unterrichtsbetriebes mit genügendem Zeitaufwande stellt, nicht bloß der beruflichen Erziehung für die rein technischen Fragen

des landwirtschaftlichen Berufes wesentlich vorarbeiten, sondern auch die Fähigkeit für den schriftlichen und mündlichen Ausdruck und die Bewältigung der rechnerischen Aufgaben besser zu fördern imstande sein, als dies die heutige ländliche Schule im Durchschnitt vermag, die nur zu oft teilnahmslos an den eigentlichen Interessen des Kindes vorübergeht, welche ihm seine ganze Umgebung in Haus und Hof, in Wald und Feld einflößt.

Aber mit der Volksschule allein können wir die eigentliche berufliche Erziehung nicht einmal angreifen, geschweige denn zu einer bescheidenen Höhe bringen. Hier kann nur eine wohl ausgebaute, mit genügender Unterrichtszeit arbeitende ländliche Fortbildungsschule helfen. Diese ländliche Fortbildungsschule soll aber nicht „eine erweiterte oder verbesserte Sonntagsschule" sein. Wo immer es die lokalen, unterrichtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse erlauben, soll diese ländliche Fortbildungsschule eine Fachschule werden, eine Fachschule, in welcher die Landwirtschaft nicht in ihrer eigentlich technischen Form, wohl aber als angewandte Naturwissenschaft, angewandt auf das reale Leben des Dorfes und seiner Verhältnisse auftritt, eine Fachschule, die nicht mit Büchern über die Fragen arbeitet, die den Landwirt beschäftigen, sondern mit den Dingen selbst. Dabei braucht diese ländliche Fortbildungsschule in gar keiner Weise den gesamten Lehrstoff zu behandeln, wie das unsere landwirtschaftlichen Winterschulen tun; im Gegenteil, sie soll nur die lokalen Fragen aufgreifen und damit die Schule in den Dienst der häuslichen oder gemeindlichen Arbeitsverhältnisse stellen. Es gibt viele Hunderte von einzelnen Fragen, deren gründliche Behandlung der beruflichen Erziehung weit mehr nützt als die oberflächliche Beantwortung eines ganzen Systems von Fragen.

In milchproduzierenden Gegenden liefern z. B. die Fragen über die Zusammensetzung der Milch, über die verschiedenen

Qualitäten der Milch, über ihre Reinhaltung und Konservierung, über den Zusammenhang von Fütterung, Rasse und Behandlung der Tiere in bezug auf Milchqualitäten und -quantitäten, über die rationelle Verwertung der Milch im Handel und im eigenen Haushalt ein Arbeitsgebiet für den Schulunterricht, das Hunderte von Beobachtungsmöglichkeiten und Experimenten zuläßt, den Blick für die lokalen wirtschaftlichen Fragen durchaus zu öffnen geeignet ist, das mannigfaltige Beziehungen mit anderen landwirtschaftlichen Fragen herstellen läßt, das zu ausgiebigen kaufmännischen Rechnungsübungen Veranlassung gibt und das somit leicht den Lehrstoff für ein ganzes Schuljahr der Fortbildungsschule abgeben kann.

In Obstbaugegenden werden die Fragen über die rechte Art, Obstbäume und Obststräucher zu pflanzen, sie zu pflegen, sie zu formen, sie zu veredeln, über ihre Krankheiten, über ihre Feinde aus der Tier- und Pflanzenwelt, über die Obstkonservierung und Obstverwertung, über den Obsthandel zusammen mit ausgiebigen praktischen Übungen im Schulgarten ein geeignetes Arbeitsfeld nicht bloß für den Obstbau an sich, sondern auch für viele andere Fragen des landwirtschaftlichen Betriebes abgeben.

In getreidebauenden Gegenden können Untersuchungen über äußere und innere Merkmale verschiedener Korn-, Weizen-, Gersten- und Hafersorten, über ihre Keimfähigkeit, über ihre Reproduktionsfähigkeit, über die Zweckmäßigkeit ihres Anbaues, über die Bodenqualitäten in Hinsicht auf Temperatur und Zusammensetzung, über die Krankheiten des Getreides, die in der betreffenden Gegend am gefährlichsten sind, über die Ein- und Ausfuhr, die Verwendung im eigenen Haushalt usw. ein reiches Arbeitsgebiet auch für die Ausübung praktischer Tätigkeit liefern.

So ließe sich eine Fülle von Möglichkeiten aufzählen, den landwirtschaftlichen Unterricht in Form von angewandter Na-

turwissenschaft anziehend, lebendig, fruchtbringend zu gestalten, ohne die Schulen zu enzyklopädischer und darum oberflächlicher Vielwisserei zu veranlassen. Es ist gar nicht notwendig, daß die Fortbildungsschule das nicht immer einwandfreie Beispiel der landwirtschaftlichen Winterschule kopiert. Je mehr sie sich auf die lokalen Verhältnisse beschränkt, desto eher wird sie den landwirtschaftlichen Sinn der Schüler anregen und sie zum Denken zwingen. Das letztere ist aber ganz ungleich höher zu schätzen als alles Buchwissen, das nicht erarbeitet ist. Man ist weit eher in Verlegenheit, die rechte Auswahl aus dem reichen Stoffe des landwirtschaftlichen Unterrichts zu treffen, als daß man befürchten müßte, durch die Spärlichkeit der Beschränkung Teilnahmslosigkeit zu erwecken. Die Hauptsache bleibt, daß man auf landwirtschaftliche Unterweisungen im allgemeinen verzichtet, sich stets an die konkreten Verhältnisse des Ortes hält, in dem die Schule sich befindet, und vor allem, daß man durch rein praktische Gestaltung des Unterrichtes die Schüler zu landwirtschaftlichem Denken und Handeln erzieht. Denn nur auf diese Weise werden wir jene Freude am Berufe wachrufen, welche die Voraussetzung für jede weitergehende Entwicklung des Landwirtes ist.

Die Schulbehörden wollen zwar immer noch nicht an eine solche Gestaltung des Unterrichtes herantreten, wiewohl diese meine Vorschläge im Vorjahre während der landwirtschaftlichen Woche in Berlin die allgemeine und wärmste Zustimmung der anwesenden Landwirte fanden. Aber es wird den Schulbehörden nur auf diese Weise gelingen, das Problem der beruflichen Erziehung und das noch viel schwierigere Problem der staatsbürgerlichen Erziehung mit Erfolg anzugreifen. Denn nur durch den praktischen Betrieb der Gebiete, um die es sich hier handelt, wird es möglich, die Schulen — und darauf kommt es beim Problem der staatsbürgerlichen Erziehung an — in A r b e i t s g e m e i n s c h a f t e n umzuwandeln, und zwar in solche

mit dem nämlichen Betätigungskreis, innerhalb dessen sich das Leben des Schülers in seiner Familie und auf seinem Wirtschaftshofe bewegt.

Ja die rechte praktische Gestaltung des landwirtschaftlichen Unterrichtes drängt geradezu, die Schule in Arbeitsgruppen mit gemeinsamen Aufgaben umzuwandeln, weit mehr als die praktische Gestaltung des gewerblichen oder kaufmännischen Unterrichtes. Hier müssen sich bei vielen Arbeiten auch viele Hände vereinigen, um sie zu einem gedeihlichen Ende zu führen. Indem sich aber viele Hände zu gemeinsamen Zwecken verbinden, kommen die Menschen mit all ihren guten und schlechten Eigenschaften in immer engere Berührung. Sie müssen helfen und ertragen lernen, sie müssen Rücksicht nehmen und Rücksicht erfahren, sie müssen Hingabe und Geduld entwickeln. Das so wichtige Gefühl der Verantwortlichkeit für das eigene Tun und Lassen, um dessen Pflege unsere heutigen Schuleinrichtungen sich gar nicht kümmern, findet für seine Pflege keinen besseren Boden als den der freiwilligen Arbeitsgemeinschaft zur Erreichung eines guten Zweckes. Denn gerade hier wird dem einzelnen von seinen eigenen Mitarbeitern schon deutlich zum Bewußtsein gebracht, daß die Güte der gemeinsamen Arbeit von der Sorgfalt, der Aufmerksamkeit und dem Fleiße des einzelnen abhängt, ja daß ein einziger den Wert des Ergebnisses langer und anstrengender Mühen vieler Dutzende von Mitmenschen in Frage stellen kann. Solange unsere Fortbildungsschüler alle nebeneinander die gleichen Aufgaben machen, die gleichen Aufsätze schreiben, die gleichen Lesestücke lesen, ist nicht der geringste Anlaß zur Weckung des Verantwortlichkeitsgefühles gegeben. Das Wort, die Belehrung und die Ermahnung sind recht schwache Mittel, dieses Gefühl auszulösen, wenn es nicht vorher schon durch den Verkehr von Mensch zu Mensch im Schüler erzeugt ist. Sowie aber die Schule einer Gruppe von Schülern gemeinsam ein Stück Baumgarten zur Bestellung

zuweist oder verlangt, gemeinsam einen Bienenstand zu pflegen, gemeinsam ein Gelände abzumessen, gemeinsam ein Gemüsebeet anzulegen, stellt sich, soferne nur der Lehrer die Arbeitsteilung richtig zu gestalten, ihre Ergebnisse zu überwachen und moralisch auszunützen versteht, unmittelbar der staatsbürgerliche Erziehungswert der gemeinsamen Arbeit ein. Er kann noch gesteigert werden, wenn diese praktische Arbeit in den Dienst der ganzen Gemeinde selbst gestellt wird, sei es, daß den Schülergruppen die Pflege kleiner Hausgärten oder einzelner Höfe zugewiesen wird, sei es, daß die Erträgnisse des Schulgartens dazu dienen sollen, den Unterhalt der Fortbildungsschule selbst zu erleichtern, sei es, daß die praktische Arbeit direkt in den Dienst der öffentlichen Anlagen der Gemeinde gestellt werde. Davenport erzählt, daß in Cleveland die größeren Schulkinder der Stadt die Pflege einer Anzahl der öffentlichen Gärten übernommen haben und daß dies nicht wenig zur beruflichen, wirtschaftlichen und vor allem staatsbürgerlichen Erziehung der Kinder beigetragen habe.

Sobald nun durch eine derartige Unterrichtsorganisation der Grund zu den staatsbürgerlichen Tugenden der gegenseitigen Rücksichtnahme und Hingabe an fremde Zwecke gelegt ist, wird auch die staatsbürgerliche Belehrung den Boden finden, auf dem sie Früchte trägt. Sie entwickelt ihren Inhalt am besten aus der Heimatkunde und aus dem Pflichten- und Arbeitskreise der Heimatgemeinde. Diese staatsbürgerliche Erziehung ist in der Fortbildungsschule nur zum geringen Teil eine Beschreibung der Organisation des Staates, seiner gesetzgebenden, rechtsprechenden und verwaltenden Organe und noch weniger eine übertriebene Betonung der Rechte des Staatsbürgers, sie ist vielmehr eine klare Auseinandersetzung seiner Pflichten im Rahmen der Gesamtaufgabe der Gemeinden und des Staates. Ich habe in Deutschland und Österreich unter den vielen Büchern über staatsbürgerlichen Unterricht, die seit meinem ersten

Buch über staatsbürgerliche Erziehung erschienen sind, nur ganz wenig brauchbare Bücher gefunden. Auch die französischen Bücher über instruction civique sind viel zu abstrakter und systematisch-wissenschaftlicher Art. Jüngst ist mir dagegen ein amerikanisches Schulbuch in die Hand gekommen, welches das Wesen der staatsbürgerlichen Belehrung, wie ich es wiederholt geschildert habe, erfaßt hat. An einer Reihe von durchaus konkreten, den heimatlichen Verhältnissen entnommenen Bildern zeigt es, welche Aufgaben die Ortsgemeinden, Kreisgemeinden, Staatsgemeinden und schließlich die Nation selbst im Laufe der Zeiten erfüllt haben und welche sie weiterhin werden erfüllen müssen; wie und warum die politischen Gemeindeverbände von der Ortsgemeinde bis zur Staatsgemeinde für sanitäre und hygienische Bedürfnisse, für Verkehr und Transport, für Wissenschaft, Religion, Erziehung, Unterricht und Kunst, für Schönheit der landschaftlichen Umgebung usw. zu sorgen haben; wie die Bürger sich selbst regieren müssen; welche Mängel gewissen Einrichtungen anhaften; wie die Regierung und Verwaltung der Städte, der Staaten und der Nation vor sich geht; welche Ausgaben anfallen und wie sie gedeckt werden. Durch alle diese Betrachtungen gehen sittliche Reflexionen, welche beständig auf die Art und Qualität der Bürgerpflichten aufmerksam machen, die notwendig sind, damit die verschiedenen Gemeinden ihre Aufgabe erfüllen können. Diese Reflexionen zeigen sich um so wirksamer, als die Entwicklung der Aufgaben aus historischen Notwendigkeiten dem Schüler zeigt, wie naturgemäß und wie wenig willkürlich gewählt die Aufgaben sind, welche die Gemeinden zu erfüllen haben. Mit allen ist auch eine Fülle von Fragen zu selbständiger Beantwortung durch die Schüler verknüpft unter Angabe zahlreicher Quellen, mit deren Hilfe sie betätigt werden kann, um die Schüler beständig durch eigene Arbeit in ihrer staatsbürgerlichen Einsicht wachsen zu lassen. Nur eine Gruppe von solchen Fragen will ich heraus-

greifen, die zeigt, wie der Amerikaner durchaus kein so kalter und egoistischer Utilitarier ist, zu dem ihn die gedankenlose Menge in Deutschland stempeln möchte, und die zugleich den feinen pädagogischen und methodischen Sinn des Buches enthüllt.

Im 14. Kapitel, das die Untersuchungen enthält, was die Gemeinden zu tun haben, um dem berechtigten Wunsche der Bürger nach schöner landschaftlicher Umgebung ihres Ortes nachzukommen, werden nach Abschluß der Betrachtungen folgende Aufgaben zur selbständigen Beantwortung durch die Schüler angeführt: „Kann das Naturbild durch das Wachstum unserer Gemeinde zerstört werden? — Ist etwas geschehen, um in unserer Gemeinde eine unnötige Zerstörung von Naturschönheiten hintanzuhalten? — Welchen Einfluß hat das gedankenlose Töten von Vögeln auf die öffentliche landschaftliche Schönheit? — Gib einen Bericht über den Gebrauch des Niagarafalles als einer Wasserkraft für industrielle Zwecke! — Was kann der Staat tun, um dieses Naturwunder zu erhalten? — Glaubst du, daß der große Nutzen des Falles für die Entwicklung der Industrie die Zerstörung seiner Schönheiten rechtfertigt? — Ist unser Ort bemerkenswert durch besonders schöne Heimstätten? — Beobachte die Grundstücke der Häuser in deiner Nachbarschaft in bezug auf die Pflege des Rasens, ihres Pflanzenwuchses, ihrer Bedeckung mit Schutt und Kehricht, ihrer Reinlichkeit, ihres Blumenreichtums! — Können die Schüler dazu beitragen, die Umgebung der Schule zu verschönern? — Was könnt ihr über die Straßen der Gemeinde und des Distriktes berichten? — Was muß die Gemeinde beitragen zu ihrer Unterhaltung und Verbesserung? — Gib einen Bericht über die Art der Pflasterung unserer Straßen! — Welcher Lärm in unserer Gemeinde muß als unnötig bezeichnet werden? — Kann er verringert oder beseitigt werden? — Was müssen wir tun, um die Straßen rein zu halten? — Welche

Anordnungen bestehen in dieser Hinsicht? — Beobachte die Bäume in deiner Nachbarschaft, auf Straßen und Feldern, berichte über ihr Aussehen und ihre Lebensbedingungen! — Nimmt sich jemand die Mühe, schöne alte Bäume zu erhalten? — Geschieht in der Gemeinde etwas Systematisches, um die Obstbäume zu vermehren? — Berichte über öffentliche Anlagen, Promenaden deiner Gemeinde! — Worin liegen ihre hauptsächlichen Schönheiten? — Werden sie von Einheimischen oder Fremden gewürdigt und genossen? — Wer pflegt sie? — Was könnt ihr zu ihrer Pflege und Schonung beitragen? — Welches sind die schönsten Gebäude deiner Gemeinde? — Was gefällt dir an ihnen am besten? — Geschieht etwas in deiner Gemeinde, den Geschmack für bessere Wohnungen zu heben, für gesunde und schöne Wohnungen zu sorgen, namentlich in den ärmeren Quartieren? — Schreibe deine Gedanken nieder, welche Beziehungen zwischen gutem Bürgersinn und schönen öffentlichen Anlagen, Plätzen und Gebäuden bestehen!“

Zu all diesen Fragen sind auch Literaturquellen angegeben, aus denen der Schüler neben seiner persönlichen Beobachtung Belehrung schöpfen kann. In dieser Weise werden alle Angelegenheiten der Gemeinde- und Staatsregierung und ihrer Verwaltung dem Verständnisse des Schülers nahegelegt und so wird ihm beständig die Lehre ins Herz geschrieben, diese Angelegenheiten auch später zu den seinen zu machen.

Eine derartige Gestaltung der beruflichen und staatsbürgerlichen Erziehung, wie ich sie im vorausgehenden entwickelt und für welche ich an verschiedenen Stellen längst Pläne aufgestellt habe, läßt sich natürlich nicht mit einem Schlag im ganzen Lande durchführen. Denn wenn auch die Mittel sicherlich zu erschwingen sein würden und in vielen Gegenden Deutschlands und Österreichs für sehr viel geringerwertige Fortbildungsschulen bereitwillig zur Verfügung stehen, das Wichtigste, die

des landwirtschaftlichen Berufes wesentlich vorarbeiten, sondern auch die Fähigkeit für den schriftlichen und mündlichen Ausdruck und die Bewältigung der rechnerischen Aufgaben besser zu fördern imstande sein, als dies die heutige ländliche Schule im Durchschnitt vermag, die nur zu oft teilnahmslos an den eigentlichen Interessen des Kindes vorübergeht, welche ihm seine ganze Umgebung in Haus und Hof, in Wald und Feld einflößt.

Aber mit der Volksschule allein können wir die eigentliche berufliche Erziehung nicht einmal angreifen, geschweige denn zu einer bescheidenen Höhe bringen. Hier kann nur eine wohl ausgebaute, mit genügender Unterrichtszeit arbeitende ländliche Fortbildungsschule helfen. Diese ländliche Fortbildungsschule soll aber nicht „eine erweiterte oder verbesserte Sonntagsschule" sein. Wo immer es die lokalen, unterrichtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse erlauben, soll *diese ländliche Fortbildungsschule eine Fachschule werden*, eine Fachschule, in welcher die Landwirtschaft nicht in ihrer eigentlich technischen Form, wohl aber als angewandte Naturwissenschaft, angewandt auf das reale Leben des Dorfes und seiner Verhältnisse auftritt, eine Fachschule, die nicht mit Büchern über die Fragen arbeitet, die den Landwirt beschäftigen, sondern mit den Dingen selbst. Dabei braucht diese ländliche Fortbildungsschule in gar keiner Weise den gesamten Lehrstoff zu behandeln, wie das unsere landwirtschaftlichen Winterschulen tun; im Gegenteil, sie soll nur die lokalen Fragen aufgreifen und damit die Schule in den Dienst der häuslichen oder gemeindlichen Arbeitsverhältnisse stellen. Es gibt viele Hunderte von einzelnen Fragen, deren gründliche Behandlung der beruflichen Erziehung weit mehr nützt als die oberflächliche Beantwortung eines ganzen Systems von Fragen.

In milchproduzierenden Gegenden liefern z. B. die Fragen über die Zusammensetzung der Milch, über die verschiedenen

Qualitäten der Milch, über ihre Reinhaltung und Konservierung, über den Zusammenhang von Fütterung, Rasse und Behandlung der Tiere in bezug auf Milchqualitäten und -quantitäten, über die rationelle Verwertung der Milch im Handel und im eigenen Haushalt ein Arbeitsgebiet für den Schulunterricht, das Hunderte von Beobachtungsmöglichkeiten und Experimenten zuläßt, den Blick für die lokalen wirtschaftlichen Fragen durchaus zu öffnen geeignet ist, das mannigfaltige Beziehungen mit anderen landwirtschaftlichen Fragen herstellen läßt, das zu ausgiebigen kaufmännischen Rechnungsübungen Veranlassung gibt und das somit leicht den Lehrstoff für ein ganzes Schuljahr der Fortbildungsschule abgeben kann.

In Obstbaugegenden werden die Fragen über die rechte Art, Obstbäume und Obststräucher zu pflanzen, sie zu pflegen, sie zu formen, sie zu veredeln, über ihre Krankheiten, über ihre Feinde aus der Tier- und Pflanzenwelt, über die Obstkonservierung und Obstverwertung, über den Obsthandel zusammen mit ausgiebigen praktischen Übungen im Schulgarten ein geeignetes Arbeitsfeld nicht bloß für den Obstbau an sich, sondern auch für viele andere Fragen des landwirtschaftlichen Betriebes abgeben.

In getreidebauenden Gegenden können Untersuchungen über äußere und innere Merkmale verschiedener Korn-, Weizen-, Gersten- und Hafersorten, über ihre Keimfähigkeit, über ihre Reproduktionsfähigkeit, über die Zweckmäßigkeit ihres Anbaues, über die Bodenqualitäten in Hinsicht auf Temperatur und Zusammensetzung, über die Krankheiten des Getreides, die in der betreffenden Gegend am gefährlichsten sind, über die Ein- und Ausfuhr, die Verwendung im eigenen Haushalt usw. ein reiches Arbeitsgebiet auch für die Ausübung praktischer Tätigkeit liefern.

So ließe sich eine Fülle von Möglichkeiten aufzählen, den landwirtschaftlichen Unterricht in Form von angewandter Na-

des landwirtschaftlichen Berufes wesentlich vorarbeiten, sondern auch die Fähigkeit für den schriftlichen und mündlichen Ausdruck und die Bewältigung der rechnerischen Aufgaben besser zu fördern imstande sein, als dies die heutige ländliche Schule im Durchschnitt vermag, die nur zu oft teilnahmslos an den eigentlichen Interessen des Kindes vorübergeht, welche ihm seine ganze Umgebung in Haus und Hof, in Wald und Feld einflößt.

Aber mit der Volksschule allein können wir die eigentliche berufliche Erziehung nicht einmal angreifen, geschweige denn zu einer bescheidenen Höhe bringen. Hier kann nur eine wohl ausgebaute, mit genügender Unterrichtszeit arbeitende ländliche Fortbildungsschule helfen. Diese ländliche Fortbildungsschule soll aber nicht „eine erweiterte oder verbesserte Sonntagsschule" sein. Wo immer es die lokalen, unterrichtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse erlauben, soll *diese ländliche Fortbildungsschule eine Fachschule werden*, eine Fachschule, in welcher die Landwirtschaft nicht in ihrer eigentlich technischen Form, wohl aber als angewandte Naturwissenschaft, angewandt auf das reale Leben des Dorfes und seiner Verhältnisse auftritt, eine Fachschule, die nicht mit Büchern über die Fragen arbeitet, die den Landwirt beschäftigen, sondern mit den Dingen selbst. Dabei braucht diese ländliche Fortbildungsschule in gar keiner Weise den gesamten Lehrstoff zu behandeln, wie das unsere landwirtschaftlichen Winterschulen tun; im Gegenteil, sie soll nur die lokalen Fragen aufgreifen und damit die Schule in den Dienst der häuslichen oder gemeindlichen Arbeitsverhältnisse stellen. Es gibt viele Hunderte von einzelnen Fragen, deren gründliche Behandlung der beruflichen Erziehung weit mehr nützt als die oberflächliche Beantwortung eines ganzen Systems von Fragen.

In milchproduzierenden Gegenden liefern z. B. die Fragen über die Zusammensetzung der Milch, über die verschiedenen

Qualitäten der Milch, über ihre Reinhaltung und Konservierung, über den Zusammenhang von Fütterung, Rasse und Behandlung der Tiere in bezug auf Milchqualitäten und -quantitäten, über die rationelle Verwertung der Milch im Handel und im eigenen Haushalt ein Arbeitsgebiet für den Schulunterricht, das Hunderte von Beobachtungsmöglichkeiten und Experimenten zuläßt, den Blick für die lokalen wirtschaftlichen Fragen durchaus zu öffnen geeignet ist, das mannigfaltige Beziehungen mit anderen landwirtschaftlichen Fragen herstellen läßt, das zu ausgiebigen kaufmännischen Rechnungsübungen Veranlassung gibt und das somit leicht den Lehrstoff für ein ganzes Schuljahr der Fortbildungsschule abgeben kann.

In Obstbaugegenden werden die Fragen über die rechte Art, Obstbäume und Obststräucher zu pflanzen, sie zu pflegen, sie zu formen, sie zu veredeln, über ihre Krankheiten, über ihre Feinde aus der Tier- und Pflanzenwelt, über die Obstkonservierung und Obstverwertung, über den Obsthandel zusammen mit ausgiebigen praktischen Übungen im Schulgarten ein geeignetes Arbeitsfeld nicht bloß für den Obstbau an sich, sondern auch für viele andere Fragen des landwirtschaftlichen Betriebes abgeben.

In getreidebauenden Gegenden können Untersuchungen über äußere und innere Merkmale verschiedener Korn-, Weizen-, Gersten- und Hafersorten, über ihre Keimfähigkeit, über ihre Reproduktionsfähigkeit, über die Zweckmäßigkeit ihres Anbaues, über die Bodenqualitäten in Hinsicht auf Temperatur und Zusammensetzung, über die Krankheiten des Getreides, die in der betreffenden Gegend am gefährlichsten sind, über die Ein- und Ausfuhr, die Verwendung im eigenen Haushalt usw. ein reiches Arbeitsgebiet auch für die Ausübung praktischer Tätigkeit liefern.

So ließe sich eine Fülle von Möglichkeiten aufzählen, den landwirtschaftlichen Unterricht in Form von angewandter Na-

turwissenschaft anziehend, lebendig, fruchtbringend zu gestalten, ohne die Schulen zu enzyklopädischer und darum oberflächlicher Vielwisserei zu veranlassen. Es ist gar nicht notwendig, daß die Fortbildungsschule das nicht immer einwandfreie Beispiel der landwirtschaftlichen Winterschule kopiert. Je mehr sie sich auf die lokalen Verhältnisse beschränkt, desto eher wird sie den landwirtschaftlichen Sinn der Schüler anregen und sie zum Denken zwingen. Das letztere ist aber ganz ungleich höher zu schätzen als alles Buchwissen, das nicht erarbeitet ist. Man ist weit eher in Verlegenheit, die rechte Auswahl aus dem reichen Stoffe des landwirtschaftlichen Unterrichts zu treffen, als daß man befürchten müßte, durch die Spärlichkeit der Beschränkung Teilnahmslosigkeit zu erwecken. Die Hauptsache bleibt, daß man auf landwirtschaftliche Unterweisungen im allgemeinen verzichtet, sich stets an die konkreten Verhältnisse des Ortes hält, in dem die Schule sich befindet, und vor allem, daß man durch rein praktische Gestaltung des Unterrichtes die Schüler zu landwirtschaftlichem Denken und Handeln erzieht. Denn nur auf diese Weise werden wir jene Freude am Berufe wachrufen, welche die Voraussetzung für jede weitergehende Entwicklung des Landwirtes ist.

Die Schulbehörden wollen zwar immer noch nicht an eine solche Gestaltung des Unterrichtes herantreten, wiewohl diese meine Vorschläge im Vorjahre während der landwirtschaftlichen Woche in Berlin die allgemeine und wärmste Zustimmung der anwesenden Landwirte fanden. Aber es wird den Schulbehörden nur auf diese Weise gelingen, das Problem der beruflichen Erziehung und das noch viel schwierigere Problem der staatsbürgerlichen Erziehung mit Erfolg anzugreifen. Denn nur durch den praktischen Betrieb der Gebiete, um die es sich hier handelt, wird es möglich, die Schulen — und darauf kommt es beim Problem der staatsbürgerlichen Erziehung an — in A r b e i t s g e m e i n s c h a f t e n umzuwandeln, und zwar in solche

mit dem nämlichen Betätigungskreis, innerhalb dessen sich das Leben des Schülers in seiner Familie und auf seinem Wirtschaftshofe bewegt.

Ja die rechte praktische Gestaltung des landwirtschaftlichen Unterrichtes drängt geradezu, die Schule in Arbeitsgruppen mit gemeinsamen Aufgaben umzuwandeln, weit mehr als die praktische Gestaltung des gewerblichen oder kaufmännischen Unterrichtes. Hier müssen sich bei vielen Arbeiten auch viele Hände vereinigen, um sie zu einem gedeihlichen Ende zu führen. Indem sich aber viele Hände zu gemeinsamen Zwecken verbinden, kommen die Menschen mit all ihren guten und schlechten Eigenschaften in immer engere Berührung. Sie müssen helfen und ertragen lernen, sie müssen Rücksicht nehmen und Rücksicht erfahren, sie müssen Hingabe und Geduld entwickeln. Das so wichtige Gefühl der Verantwortlichkeit für das eigene Tun und Lassen, um dessen Pflege unsere heutigen Schuleinrichtungen sich gar nicht kümmern, findet für seine Pflege keinen besseren Boden als den der freiwilligen Arbeitsgemeinschaft zur Erreichung eines guten Zweckes. Denn gerade hier wird dem einzelnen von seinen eigenen Mitarbeitern schon deutlich zum Bewußtsein gebracht, daß die Güte der gemeinsamen Arbeit von der Sorgfalt, der Aufmerksamkeit und dem Fleiße des einzelnen abhängt, ja daß ein einziger den Wert des Ergebnisses langer und anstrengender Mühen vieler Dutzende von Mitmenschen in Frage stellen kann. Solange unsere Fortbildungsschüler alle nebeneinander die gleichen Aufgaben machen, die gleichen Aufsätze schreiben, die gleichen Lesestücke lesen, ist nicht der geringste Anlaß zur Weckung des Verantwortlichkeitsgefühles gegeben. Das Wort, die Belehrung und die Ermahnung sind recht schwache Mittel, dieses Gefühl auszulösen, wenn es nicht vorher schon durch den Verkehr von Mensch zu Mensch im Schüler erzeugt ist. Sowie aber die Schule einer Gruppe von Schülern gemeinsam ein Stück Baumgarten zur Bestellung

zuweist oder verlangt, gemeinsam einen Bienenstand zu pflegen, gemeinsam ein Gelände abzumessen, gemeinsam ein Gemüsebeet anzulegen, stellt sich, soferne nur der Lehrer die Arbeitsteilung richtig zu gestalten, ihre Ergebnisse zu überwachen und moralisch auszunützen versteht, unmittelbar der staatsbürgerliche Erziehungswert der gemeinsamen Arbeit ein. Er kann noch gesteigert werden, wenn diese praktische Arbeit in den Dienst der ganzen Gemeinde selbst gestellt wird, sei es, daß den Schülergruppen die Pflege kleiner Hausgärten oder einzelner Höfe zugewiesen wird, sei es, daß die Erträgnisse des Schulgartens dazu dienen sollen, den Unterhalt der Fortbildungsschule selbst zu erleichtern, sei es, daß die praktische Arbeit direkt in den Dienst der öffentlichen Anlagen der Gemeinde gestellt werde. Davenport erzählt, daß in Cleveland die größeren Schulkinder der Stadt die Pflege einer Anzahl der öffentlichen Gärten übernommen haben und daß dies nicht wenig zur beruflichen, wirtschaftlichen und vor allem staatsbürgerlichen Erziehung der Kinder beigetragen habe.

Sobald nun durch eine derartige Unterrichtsorganisation der Grund zu den staatsbürgerlichen Tugenden der gegenseitigen Rücksichtnahme und Hingabe an fremde Zwecke gelegt ist, wird auch die staatsbürgerliche Belehrung den Boden finden, auf dem sie Früchte trägt. Sie entwickelt ihren Inhalt am besten aus der Heimatkunde und aus dem Pflichten- und Arbeitskreise der Heimatgemeinde. Diese staatsbürgerliche Erziehung ist in der Fortbildungsschule nur zum geringen Teil eine Beschreibung der Organisation des Staates, seiner gesetzgebenden, rechtsprechenden und verwaltenden Organe und noch weniger eine übertriebene Betonung der Rechte des Staatsbürgers, sie ist vielmehr eine klare Auseinandersetzung seiner Pflichten im Rahmen der Gesamtaufgabe der Gemeinden und des Staates. Ich habe in Deutschland und Österreich unter den vielen Büchern über staatsbürgerlichen Unterricht, die seit meinem ersten

Buch über staatsbürgerliche Erziehung erschienen sind, nur ganz wenig brauchbare Bücher gefunden. Auch die französischen Bücher über instruction civique sind viel zu abstrakter und systematisch-wissenschaftlicher Art. Jüngst ist mir dagegen ein amerikanisches Schulbuch in die Hand gekommen, welches das Wesen der staatsbürgerlichen Belehrung, wie ich es wiederholt geschildert habe, erfaßt hat. An einer Reihe von durchaus konkreten, den heimatlichen Verhältnissen entnommenen Bildern zeigt es, welche Aufgaben die Ortsgemeinden, Kreisgemeinden, Staatsgemeinden und schließlich die Nation selbst im Laufe der Zeiten erfüllt haben und welche sie weiterhin werden erfüllen müssen; wie und warum die politischen Gemeindeverbände von der Ortsgemeinde bis zur Staatsgemeinde für sanitäre und hygienische Bedürfnisse, für Verkehr und Transport, für Wissenschaft, Religion, Erziehung, Unterricht und Kunst, für Schönheit der landschaftlichen Umgebung usw. zu sorgen haben; wie die Bürger sich selbst regieren müssen; welche Mängel gewissen Einrichtungen anhaften; wie die Regierung und Verwaltung der Städte, der Staaten und der Nation vor sich geht; welche Ausgaben anfallen und wie sie gedeckt werden. Durch alle diese Betrachtungen gehen sittliche Reflexionen, welche beständig auf die Art und Qualität der Bürgerpflichten aufmerksam machen, die notwendig sind, damit die verschiedenen Gemeinden ihre Aufgabe erfüllen können. Diese Reflexionen zeigen sich um so wirksamer, als die Entwicklung der Aufgaben aus historischen Notwendigkeiten dem Schüler zeigt, wie naturgemäß und wie wenig willkürlich gewählt die Aufgaben sind, welche die Gemeinden zu erfüllen haben. Mit allen ist auch eine Fülle von Fragen zu selbständiger Beantwortung durch die Schüler verknüpft unter Angabe zahlreicher Quellen, mit deren Hilfe sie betätigt werden kann, um die Schüler beständig durch eigene Arbeit in ihrer staatsbürgerlichen Einsicht wachsen zu lassen. Nur eine Gruppe von solchen Fragen will ich heraus-

greifen, die zeigt, wie der Amerikaner durchaus kein so kalter und egoistischer Utilitarier ist, zu dem ihn die gedankenlose Menge in Deutschland stempeln möchte, und die zugleich den feinen pädagogischen und methodischen Sinn des Buches enthüllt.

Im 14. Kapitel, das die Untersuchungen enthält, was die Gemeinden zu tun haben, um dem berechtigten Wunsche der Bürger nach schöner landschaftlicher Umgebung ihres Ortes nachzukommen, werden nach Abschluß der Betrachtungen folgende Aufgaben zur selbständigen Beantwortung durch die Schüler angeführt: „Kann das Naturbild durch das Wachstum unserer Gemeinde zerstört werden? — Ist etwas geschehen, um in unserer Gemeinde eine unnötige Zerstörung von Naturschönheiten hintanzuhalten? — Welchen Einfluß hat das gedankenlose Töten von Vögeln auf die öffentliche landschaftliche Schönheit? — Gib einen Bericht über den Gebrauch des Niagarafalles als einer Wasserkraft für industrielle Zwecke! — Was kann der Staat tun, um dieses Naturwunder zu erhalten? — Glaubst du, daß der große Nutzen des Falles für die Entwicklung der Industrie die Zerstörung seiner Schönheiten rechtfertigt? — Ist unser Ort bemerkenswert durch besonders schöne Heimstätten? — Beobachte die Grundstücke der Häuser in deiner Nachbarschaft in bezug auf die Pflege des Rasens, ihres Pflanzenwuchses, ihrer Bedeckung mit Schutt und Kehricht, ihrer Reinlichkeit, ihres Blumenreichtums! — Können die Schüler dazu beitragen, die Umgebung der Schule zu verschönern? — Was könnt ihr über die Straßen der Gemeinde und des Distriktes berichten? — Was muß die Gemeinde beitragen zu ihrer Unterhaltung und Verbesserung? — Gib einen Bericht über die Art der Pflasterung unserer Straßen! — Welcher Lärm in unserer Gemeinde muß als unnötig bezeichnet werden? — Kann er verringert oder beseitigt werden? — Was müssen wir tun, um die Straßen rein zu halten? — Welche

Anordnungen bestehen in dieser Hinsicht? — Beobachte die Bäume in deiner Nachbarschaft, auf Straßen und Feldern, berichte über ihr Aussehen und ihre Lebensbedingungen! — Nimmt sich jemand die Mühe, schöne alte Bäume zu erhalten? — Geschieht in der Gemeinde etwas Systematisches, um die Obstbäume zu vermehren? — Berichte über öffentliche Anlagen, Promenaden deiner Gemeinde! — Worin liegen ihre hauptsächlichen Schönheiten? — Werden sie von Einheimischen oder Fremden gewürdigt und genossen? — Wer pflegt sie? — Was könnt ihr zu ihrer Pflege und Schonung beitragen? — Welches sind die schönsten Gebäude deiner Gemeinde? — Was gefällt dir an ihnen am besten? — Geschieht etwas in deiner Gemeinde, den Geschmack für bessere Wohnungen zu heben, für gesunde und schöne Wohnungen zu sorgen, namentlich in den ärmeren Quartieren? — Schreibe deine Gedanken nieder, welche Beziehungen zwischen gutem Bürgersinn und schönen öffentlichen Anlagen, Plätzen und Gebäuden bestehen!"

Zu all diesen Fragen sind auch Literaturquellen angegeben, aus denen der Schüler neben seiner persönlichen Beobachtung Belehrung schöpfen kann. In dieser Weise werden alle Angelegenheiten der Gemeinde- und Staatsregierung und ihrer Verwaltung dem Verständnisse des Schülers nahegelegt und so wird ihm beständig die Lehre ins Herz geschrieben, diese Angelegenheiten auch später zu den seinen zu machen.

Eine derartige Gestaltung der beruflichen und staatsbürgerlichen Erziehung, wie ich sie im vorausgehenden entwickelt und für welche ich an verschiedenen Stellen längst Pläne aufgestellt habe, läßt sich natürlich nicht mit einem Schlag im ganzen Lande durchführen. Denn wenn auch die Mittel sicherlich zu erschwingen sein würden und in vielen Gegenden Deutschlands und Österreichs für sehr viel geringerwertige Fortbildungsschulen bereitwillig zur Verfügung stehen, das Wichtigste, die

rechten Lehrer, werden an sehr vielen Orten noch lange Zeit fehlen. Nicht nur die Lehrerbildung wird sich erst auf eine solche Unterrichtsgestaltung noch viel zweckmäßiger einstellen müssen, auch die Besoldung der Lehrer auf dem Lande muß so sein, daß sie die tüchtigen nicht immer in die Stadt treibt, sondern an ihre Heimatscholle fesselt.

Aber es handelt sich auch nicht darum, daß ein solcher Vorschlag schon morgen im weitesten Umfange verwirklicht wird; es wäre schon viel gewonnen, wenn wir in verschiedenen Kreisen und Landschaften, dort, wo die Verhältnisse günstig liegen, Musterfortbildungsschulen nach dem von mir bezeichneten Plan einrichten könnten. Die Voraussetzung ist eine schulfreundliche Gemeinde, ein tüchtiger, von seiner Aufgabe begeisterter Lehrer, der ausreichend bezahlt ist und darum gern an seiner Stelle ausharrt, und ein tüchtiger und erfahrener Landwirt oder Gärtner, welcher den praktischen Unterricht übernehmen oder doch auf das sorgfältigste überwachen kann. In Gemeinden, wo die Knabenabteilung der heutigen Sonntagsschule die Zahl von 40 nicht übersteigt — und deren gibt es viele — ist eine solche Fortbildungsschule mit wöchentlich sechsstündigem Unterricht mit einer jährlichen Ausgabe von 500—600 Mark wohl zu unterhalten.

Ich habe die feste Überzeugung, daß ein Versuch, welcher mit der rechten Gemeinde begonnen würde, alsbald einen durchschlagenden Erfolg hätte, ebenso groß wie die Organisation der gewerblichen Fortbildungsschulen in München, die aus dem gleichen Grundgedanken heraus entwickelt worden ist. Wie dieser Versuch in München heute schon die verschiedensten Anregungen gegeben hat, nicht in Bayern, sondern außerhalb, nämlich im ganzen Lande Württemberg, im Kanton Zürich, in Straßburg, in Wien, in Schottland, Schweden und den Vereinigten Staaten von Nordamerika usw., so wird auch diese ländliche Musterschule alsbald ihre Nachahmer finden. Nie-

mand aber wird einen größeren Nutzen haben als der Staat und die Landwirtschaft und nicht zuletzt die landwirtschaftlichen Winterschulen, die dann nicht mehr mit der Laterne im Lande herumzusuchen brauchen, um unter großem Stipendienaufwande Schüler zu finden und zu gewinnen. Denn derartige Fortbildungsschulen werden das Interesse und die Freude an einem rationellen Betriebe des Berufes und den Drang nach möglichster Erweiterung und Vermehrung der Kenntnisse alsbald derartig anregen, daß — wie wir dies in München auch bei der gewerblichen Erziehung sehen — gerade die tüchtigen Schüler von selbst nach den weitergehenden Bildungsgelegenheiten greifen. Und sie werden nicht bloß tüchtige Landwirte, sondern — was noch wertvoller ist — auch tüchtige Staatsbürger vorbereiten.

9. Die zeitgemäße Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule.

Vortrag, gehalten auf der 11. Generalversammlung des deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen zu Düsseldorf am 5. Oktober 1902.

„Das Reich der Humanität, das höchste Ideal der Ethik, hat nicht nur seinen ersten Keim und seine stete Quelle in dem Familienverhältnis, sondern ist, wenn das Familienverhältnis seine höchste Form erreicht hat, auf eine solche Weise in diesem verwirklicht, wie dies von keiner andern Form der Gesellschaft nachgewiesen werden kann."

(Höffding, Ethik, Seite 192).

Wenn die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse eines Volkes neue Lebensformen zur Entwicklung bringen, so können widerstrebende Mächte die Entwicklung zwar verzögern, niemals aber gänzlich verhindern. Wie Krokus und Soldanellen sogar durch die Schneedecke brechen, sobald ihre Zeit gekommen ist, so treiben bei stark veränderten Lebensbedingungen eines Volkes Tausende von Sprossen einer neuen sozialen Erscheinung durch das starre Gefüge des Altherkömmlichen, und wären wir imstande, sie heute zu vernichten, sie würden morgen in verdoppelter Zahl aus dem Boden drängen.

Noch am Anfange des 19. Jahrhunderts gab es keine Frauenfrage im allgemeinen und keine Bildungsfrage für die Frau im besonderen. Die sozialen Verhältnisse ließen die Frau in ihrem natürlichen Berufe aufgehen. Er galt für so harmlos und einfach, daß zu seiner Erfüllung keine besondere Erziehung nötig schien, wenigstens keine andere als jene, die allenfalls die Mutter gab und glücklicherweise im allgemeinen auch ge-

ben konnte. Selbst Goethe hatte keine andere Auffassung. In der zweiten Epistel des zweiten Heftes der 1795 erschienenen Horen rät er dem besorgten Freunde, der die Mädchen vor der bösen Lektüre der „kuppelnden Dichter“ bewahrt wissen möchte, er möge den Töchtern die Besorgung des Weinkellers, der Küche und des Gartens auftragen, und jene, die lieber stille sitzen, die Nadel führen lassen.

„Immer ist dann das Mädchen beschäftigt und reifet im stillen
Häuslicher Tugend entgegen, den klugen Mann zu beglücken.
Wünscht sie dann endlich zu lesen, so wählt sie gewißlich ein Kochbuch.“

Daß man für das weibliche Geschlecht besondere Bildungsanstalten nötig haben könnte, und sei es auch nur für die im Wesen des Weibes begründeten Berufsarten, daran dachte niemand, die Staatsmänner nicht, die Dichter nicht und auch nicht die Pädagogen.

Inzwischen ist eine Umwälzung auf fast allen Gebieten des Lebens vor sich gegangen, wie sie wohl kaum ein früheres Jahrhundert in der Menschengeschichte aufweist. An die Stelle des idyllischen Lebens der kleinen deutschen Städte ist das nervöse Hasten und Treiben der Großstädte getreten, das auch die Frau in seine Strudel hineinriß. Auf dem gleichen Raume hat die verdrei- und vervierfachte Menschenzahl die Lebensbedingungen für alle Menschen ungemein erschwert, ganze Länderstriche haben die Pflugschar mit der Dampfmaschine vertauscht, und Tausende von Fabrikanlagen locken Frauen und Mädchen aus ihrer stillen Häuslichkeit in den Dienst der nimmer rastenden Güterproduktion.

Aber mit der Übervölkerung, mit dem Wettkampf aller um das Leben, mit dem Jagen der meisten um das vermeintliche Glück, beginnt nun eine alte, mächtige, für den Dienst einer aufsteigenden Kultur und Zivilisation immer noch unentbehrliche Erziehungskraft, die Familie, schwächer und schwächer zu wirken. Die Ruhelosigkeit der Arbeit, die gesteigerte Sehnsucht

nach Lebensgenuß, die leichte Möglichkeit seiner Befriedigung, die räumliche Trennung von Familienherd und Arbeitsstätte führen notwendig zur Verkümmerung des Familiensinnes. Zwar erscheint der Ausfall an Familiengründungen in den oberen Ständen wohl gedeckt durch ihre Zunahme in den unteren Ständen; allein die Fähigkeit, die mit ihrer Gründung übernommenen Pflichten erfüllen zu können, muß abnehmen, wo Millionen von Mädchen in ihrer Jugend die Familie nur mehr dem Namen nach finden, wo andere Millionen schon frühzeitig rüsten müssen für einen Daseinskampf außerhalb ihres natürlichen Berufes, wo der in den großen Städten und Industriezentren aufgestapelte Reichtum den Genuß doppelt köstlich erscheinen läßt.

So stehen wir denn heute in bezug auf das Leben der Frau vor stark geänderten wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen, während auf der anderen Seite die Gesellschaft, oder besser Staat und Gemeinden auf dem Gebiete der Frauenerziehung noch mit den alten herkömmlichen und, man darf es wohl sagen, völlig unzureichenden Mitteln zu arbeiten suchen. Daher das Sprießen und Treiben von jenen unzähligen Schößlingen, die wir heute unter dem Namen Frauenfrage zusammenfassen und die vielfach durch die vertiefte Auffassung vom Werte der Frau in unserem Kulturleben noch genährt werden. Manche der Triebe haben uns absonderlich angemutet; manche konnte man sofort als Wasserschößlinge erkennen. Aber mehr und mehr erhalten jene gesunden und berechtigten Triebe die Oberhand, die sich zusammendrängen auf dem Boden der Forderung: Gebt uns Frauen Gelegenheit und Bildung zur Entfaltung der Kräfte, die in unserem Wesen begründet sind!

Und damit ist der Zeitpunkt gekommen, in dem die Interessen des Staates, die er an der Erhaltung des Familiensinnes und der charitativen Kräfte haben muß, zusammenfallen mit

dem Interesse des einzelnen weiblichen Individuums. Solange das durch den erhöhten Lebenskampf in Not geratene weibliche Element ohne Rücksicht auf sein so ganz anders geartetes Wesen den Ruf nach Freiheit und Gleichheit mit dem Manne auf allen Lebensgebieten erhob, konnte der Staat ruhig abwarten. Das war weniger der Schrei der Not als vielmehr der des falschen Ehrgeizes, der die Frauen und die Mädchen der Masse über das ledige Mädchen der besseren Stände völlig vergessen ließ. Heute aber, da gerade die besten unter den weiblichen Streitern in erster Linie nicht nach Koedukation mit den Knaben, nicht nach Mädchengymnasien, nicht nach aktivem und passivem Wahlrecht verlangen[34]), sondern vor allem nach Schutz für die in Bedrängnis geratene eigenste Domäne des Weibes, da kann und darf der Staat nicht mehr zögern; die Not des Weibes wird hier seine eigene Not. Gerade wir Schulmänner und Schulverwaltungsbeamte fühlen diese Not am tiefsten, wenn wir sehen, wie in den Großstädten oft die ausgezeichnetsten Schul- und Erziehungseinrichtungen nur spärliche Früchte tragen, wie die Mühen unserer besten Lehrer bisweilen spurlos verschwinden im Chaos der Familienlosigkeit, wie uns die charitativen Arme mangeln im Kampfe wider Not und Elend. Es ist nicht wahr, daß die Volksschule die Erzieherin des Volkes ist oder sein kann; es ist das eine jener Überschätzungen, die uns gänzlich übersehen lassen, daß die ersten und vornehmsten Erzieher (im guten wie im schlechten Sinne) die Millionen Familien des Volkes sind, die zweiten das Leben im Volke selbst, und daß die Schule als Erziehungsanstalt erst in dritter Reihe steht. Denken Sie sich einen Augenblick heute die Schule ohne die Familie, was wird die Frucht unserer Arbeit sein? Die Volksschule macht im allgemeinen ohne die Tätigkeit der Familie kein Kind fleißig, kein Kind sittlich, kein Kind religiös. Was sie im familienlosen Kind in täglich drei- bis fünfstündiger Arbeit aufbaut, können die

übrigen 19 bis 21 Stunden des Tages rücksichtslos niederreißen.

Dieses Familienleben ist nicht bloß für die Schule wichtig, es ist selbst eine hohe Schule für eine große Reihe wichtiger, ja vielleicht der wichtigsten staatsbürgerlichen Tugenden. Sie ist die erste und bestorganisierte Pflanzstätte jener sozialen Tugenden, ohne welche kein gedeihliches Staatsleben denkbar ist. Das Reich der Humanität, das höchste Ideal der Ethik, sagt Höffding, hat nicht nur seinen ersten Keim und seine erste Quelle in dem Familienverhältnis, sondern ist, wenn das Familienleben seine höchste Form erreicht hat, auf eine solche Weise in diesem verwirklicht, wie dies von keiner anderen Form der Gesellschaft nachgewiesen werden kann. Die allgemeine Menschenliebe ist nur die Erweiterung eines innerhalb der Familie entstandenen Gefühles. Die Familie ist es auch, die den uns angeborenen natürlichen Egoismus am ersten und am nachhaltigsten beugt und die altruistischen Regungen zur Entfaltung bringt.

Freilich, diese unschätzbare Erziehungskraft kommt nur jenem Familienkreise zu, der so ist, oder kraft der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse sein kann, wie er sein soll. Im Jahre 1900 zählte das Deutsche Reich 9,8 Millionen Familien. Zu diesen 9,8 Millionen Frauen kamen damals etwa 1,7 Millionen anderer Frauen und Mädchen, die, im Dienste der Familie stehend, an ihrer kulturellen Aufgabe mehr oder weniger teilnehmen konnten, während der Rest der 28,5 Millionen weiblicher Personen noch nicht verheiratet oder verwitwet oder vom Manne geschieden war. Gerade $^2/_5$ der weiblichen Bevölkerungsziffer standen also im Familiendienste, $^2/_5$ waren minderjährig, $^1/_5$ großjährig, aber ledig oder verwitwet. Wie viele der letzteren an den Aufgaben der engeren oder weiteren Familie regeren Anteil nahmen, sagt die Statistik nicht. Sie sagt aber auch nicht, wie viele der ersten $^2/_5$ ihren Aufgaben

kraft ihrer Erziehung, kraft ihrer wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse nachkommen konnten. Aber unsere tausendfältigen Beobachtungen sagen es uns, daß der gewaltige Umschwung der Lebensbedingungen einem großen Teil die Erfüllung der Familienpflichten ungemein erschwert, in einem nicht kleinen Teil dagegen den Familiensinn nicht nur nicht gefördert, sondern sogar geschwächt hat, und unsere im Laufe des letzten Jahrhunderts wesentlich vertiefte Einsicht in das Wesen und in die Bedeutung der Frau sagt uns, daß wir noch sehr wenig — vielleicht nichts getan haben, um selbst jenen Frauen, die da innerlich wollen und äußerlich können, ein verdoppeltes oder verdreifachtes Rüstzeug mitzugeben, damit sie in dem verdoppelten oder verdreifachten Lebenskampfe die erschwerte und erhöhte Aufgabe ihres natürlichen Berufes zu erfüllen imstande sind.

Wenn nun aber dem allen so ist, wenn auf der einen Seite die Familie die erste und wichtigste Pflanzstätte aller sozialen Tugenden ist, wenn sicher die Hälfte aller großjährigen Frauen und Mädchen des Deutschen Reiches zu Hüterinnen und Pflegerinnen der Aufgabe dieser ersten und ursprünglichen Gesellschaftsform berufen ist, wenn die natürlichen Eigenschaften des Weibes es für die Erfüllung dieses Berufes geradezu bestimmen, wenn andernteils der ungemein erhöhte Lebenskampf unserer Zeit die Erfüllung dieser Aufgaben beträchtlich erschwert und da, wo dies nicht der Fall ist, vermehrten Willen und wesentlich vertiefte Einsicht in Umfang und Art der Aufgaben erfordert, wenn dem so ist, was folgt daraus für die Erziehungspolitik eines Staates? Es gibt nur eine Antwort auf die Frage und diese lautet: Die Fürsorge um die Erziehung und Bildung der Mädchen für ihren natürlichen Beruf ist die vordringlichste Aufgabe des Staates und der Gemeinden auf dem ganzen Gebiete des Mädchenerziehungswesens. Diese Forde-

rung ist so wichtig, daß keine Mädchenschule in ihrem Lehrplane von ihr unbeeinflußt bleiben darf, weder die Töchterschule und, wenn ein solches beliebt wird, das Mädchengymnasium, noch die Fachschulen und Gewerbeschulen für Mädchen. Darüber braucht die andere Forderung nach einer wirtschaftlichen oder gelehrten beruflichen Ausbildung, welche eine selbständige Lebensführung des Mädchens ermöglichen, nicht außer Auge gelassen zu werden.

Vor allem aber muß sie uns zwingen, für die großen Massen eine, wenn auch noch so bescheiden gehaltene Schule zu schaffen, die dieser Aufgabe in erster Linie dient und in Plan und Ausbau vollständig von ihr bestimmt wird, die weibliche Fortbildungsschule. Immer häufiger und immer lauter ertönt in den deutschen Landen der Ruf nach ihr, und wenn er auch heute noch wenig Gehör findet, die veränderten sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse werden uns nötigen, daß die Erziehungspolitik Hand in Hand geht mit der Sozialpolitik. Die Sozialpolitik hat heute schon die Berechtigung der Forderung anerkannt, daß gerade im Interesse der Familie die arbeitende Frau zu schützen ist. Dieser Schutz der Frau muß seine notwendige Ergänzung finden durch die Kraft, welche ihr eine vernünftige Erziehungspolitik mit ins Leben geben soll. Und er wird es auch, sofern das Interesse an einer gedeihlichen Entwicklung des Vaterlandes in uns wach bleibt und immer und immer wieder Männer und Frauen zu Rufern im Streit und zu rastloser Arbeit erweckt.

Es erscheint mir heute überflüssig und zu weitführend, Betrachtungen anzustellen, wie ungemein weit wir noch entfernt sind von der Erfüllung unserer Forderung. Man müßte, um nicht ungerecht zu werden, billigerweise alsdann auch in Erwägung ziehen, welches die Ursachen der Erscheinung sind, die wir heute so sehr beklagen. Wir können vielmehr sofort an die beiden Fragen herantreten: Welches sind im Hinblick auf das

von uns als notwendig erkannte oberste Ziel der weiblichen Fortbildungsschule die Mittel zur Erreichung dieses Zieles, und welche Wege gestatten uns die heutigen wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse im Ausbau der weiblichen Fortbildungsschule? Die Beantwortung der ersten Frage wird uns lehren, was notwendig oder doch zweckmäßig ist, die Beantwortung der zweiten, was heute möglich und erreichbar erscheint.

Wenn wir Deutsche von den Mitteln sprechen, mit denen unsere Volksschule arbeiten soll — und ich glaube, die weibliche Fortbildungsschule als wesentlichen Bestandteil derselben mit Recht betrachten zu dürfen — so pflegen wir fast ausschließlich nur an den theoretischen Unterricht in einer gewissen Anzahl von Lehrgegenständen zu denken, und mit der Auswahl der Zahl und Art dieser Lehrgegenstände und der Menge des Lehrstoffes sowie mit der Art und Weise ihrer Verknüpfung scheint uns die Lehrplanfrage erledigt. Neuerdings wird noch dazu gefordert, bei der Auswahl dieser Lehrgegenstände alles auszuschließen, was nicht einen sogenannten „allgemeinbildenden" Charakter trägt, d. h. alles fernzuhalten, was der Vorbereitung für einen bestimmten Beruf gleicht, vor allem, von Zeichnen und Frauenhandarbeit abgesehen, jede vorzugsweise manuelle Beschäftigung.

Wie fast alle Volksschullehrpläne, so tragen in Deutschland auch die Lehrpläne der meisten Fortbildungsschulen heute noch den ausgeprägten Stempel sogenannter allgemeiner Bildung, und es hat lange Jahre hindurch der unermüdlichen Arbeit ungezählter Schulmänner bedurft, wenigstens für die Knabenfortbildungsschule dem Prinzip allgemeine Geltung zu verschaffen, daß die Berufsfortbildungsschule die wertvollere ist. Ich muß es mir hier versagen, des näheren auszuführen, weshalb ich von jeher eine Art Unbehagen empfand, wenn, um die „allgemeine Bildung" des Volksschülers zu retten, allen auf eine

mehr praktische Betätigung des Kindes gerichteten Bestrebungen ein Riegel vorgeschoben wurde. Vielleicht bemühen sich die Schwärmer für „allgemeine Bildung“, die Ergebnisse dieser Bildung in jenen deutschen Ländern zu studieren, die auch eine allgemeine Pflichtfortbildungsschule eingerichtet haben. Die Ergebnisse bei den Entlassungsprüfungen an diesen Schulen werden ihnen so viel zu denken geben, daß sie in der allzu heftigen Bekämpfung unserer anders gerichteten Bestrebungen sicher nachlassen.

Glücklicherweise liegen bei der Mädchenfortbildungsschule die Verhältnisse so, daß auch die Gegner wenig einwenden werden, wenn wir behaupten: die Bildung für den natürlichen Beruf deckt zugleich auch das Bedürfnis nach allgemeiner Bildung des weiblichen Geschlechts. Sie umfaßt da, wo sie weit genug geführt werden kann, eine solche Fülle des Wissens und der Erkenntnis, daß sie auch im anderen Sinne den Begriff der Allgemeinheit an sich tragen wird.

Die allgemeine Mädchenfortbildungsschule ist also eine Berufsschule, und zwar eine Schule, die vorbereitet für die Aufgaben in der Familie. Aber man muß hier den Begriff Familie nicht bloß im engen, landläufigen Sinne fassen, sondern auch im weiteren Sinne, im Sinne des Vaterlandes. Auch hier harren der Frau ganz eigene, durchaus selbständige Aufgaben, abgesehen davon, daß schon das Verständnis für die Aufgaben des Vaterlandes auch die auf das Gemeinwohl gerichtete Tätigkeit des Gatten würdigen und schätzen lehrt. Der theoretische Unterricht in der allgemeinen Mädchenfortbildungsschule wird sich also zu beschäftigen haben: a) mit den Aufgaben der Haushaltführung, b) mit den Aufgaben der Mutter als Erzieherin, c) mit den Aufgaben und der Stellung der Frau im Staate.

Was die erste Gruppe betrifft, so umfaßt sie den Unterricht über zweckmäßige Ernährung, Kleidung und Wohnung, über

häusliche und gewerbliche Buchführung, über das Dienstbotenwesen und über die zweckmäßige Ausgestaltung des geselligen und geistigen Verkehrs im Hause.

Was die zweite Gruppe betrifft, so begreift sie eine auf den ersten Blick schwierige Aufgabe in sich: die Einführung des etwa 15- bis 17jährigen Mädchens aus dem Volke in die Aufgaben der körperlichen, geistigen und sittlichen Erziehung des Kindes. Es ist von vornherein klar, daß hier auf dem Wege der bloß theoretischen Belehrung nichts Nennenswertes erreicht werden kann, namentlich nicht auf dem Gebiete der geistigen und sittlichen Erziehung. Abstrakten pädagogischen oder gar psychologischen Betrachtungen bringen diese Mädchen weder das nötige Verständnis noch das nötige Interesse entgegen. Und doch war ich mir schon lange, bevor ich die Leitung des Münchener Schulwesens übernahm, bewußt, daß es sich hier um eine Grundforderung in unserer gesamten öffentlichen Mädchenerziehung handelt, die in geradezu unglaublicher Weise vernachlässigt wird. Schon anfangs der neunziger Jahre hatte ich Gelegenheit, auf die Worte Herbert Spencers in seinem Büchlein über Erziehung[35]) hinzuweisen, die so plastisch und eindrucksvoll sind, daß ich nicht umhin kann, sie heute zu wiederholen: „Wenn durch irgendeinen seltsamen Zufall", sagt er, „keine Spur von uns bis auf die ferne Zukunft erhalten bliebe außer einem Haufen unserer Schulbücher oder einiger Prüfungshefte der Schule, so können wir uns ausmalen, in welche Verlegenheit ein Altertumsforscher jener Periode versetzt sein würde, in ihnen kein Zeichen zu finden, daß die Schüler möglicherweise jemals Eltern würden. Wir können uns vorstellen, wie er folgendermaßen schließt: ‚Dies muß der Schulplan für ihre ehelosen Stände gewesen sein. Ich gewahre hier eine fleißige Vorbereitung auf mancherlei Dinge ... aber ich finde nicht die geringste Berücksichtigung der Kindererziehung. Sie konnten nicht so töricht sein, für die

schwerste aller Verantwortlichkeiten jeglichen Unterricht zu unterlassen. Offenbar also war dies der Schulkursus eines ihrer Klosterorden.'"

Nun ist für mich gar kein Zweifel, daß vor allem die Schwierigkeit des Gegenstandes bisher ein Hindernis für seine allgemeine Einführung in unsere Mädchenschulen bildete, eine Schwierigkeit, die uns namentlich deshalb so groß erscheint, weil, wie ich schon erwähnte, wir Deutsche immer zunächst an das „Dozieren" denken, ehe uns die Not auf das „Praktizieren" führt. Überlegen wir uns nun aber, daß derjenige am besten die erste geistige und sittliche Erziehung des Kindes leitet, der es am zweckmäßigsten zu beschäftigen weiß, so beschränkt sich gerade der schwierigste Teil der Aufgabe für unsere Mädchenfortbildungsschulen darauf, die Schülerinnen zu lehren, wie sie Kinder beschäftigen sollen, und daran Betrachtungen anzuschließen, welchen Einfluß diese oder jene Beschäftigung auf den Geist und Charakter des kleinen Kindes hat oder haben kann. Dieser Weg ist aber gangbar, wie unsere Münchener Schulen es beweisen, und es gereicht mir zum großen Vergnügen, hier feststellen zu können, daß eine unserer Lehrerinnen in ganz selbständiger Weise ihn so methodisch bearbeitet hat, daß wir an unserer Münchener weiblichen Fortbildungsschule damit zufriedenstellende Resultate erreichen.

Was endlich die dritte Gruppe betrifft, so wird der Unterricht hier zweckmäßig zunächst historisch in den Begriff des Staates und seiner Entwicklung aus der Familie einführen. Auf diesem Wege werden sich alsdann von selbst die Aufgaben des Staates ableiten lassen, vor allem jene, die wir unter dem Begriffe der Wohlfahrtspflege und der sozialen Fürsorge zusammenfassen. Dies gibt alsdann auch Veranlassung, die Stellung der Frau zu diesen Aufgaben und zu anderen Berufsarten zu erörtern und ihre Rechte und Pflichten auch in der Staatsfamilie in den Kreis der Belehrungen zu ziehen.

Wir erklärten die allgemeine Mädchenfortbildungsschule als eine Berufsschule. Da nun aber jeder Beruf nicht nur Kenntnisse, sondern auch Fertigkeiten verlangt, da ja gerade die eingehendsten, reifsten und dauerhaftesten Kenntnisse aus der praktischen Arbeit herauswachsen, so wird sich diese Schule nicht bloß des eben gezeichneten theoretischen, sondern auch des praktischen Unterrichts als Erziehungsmittel bedienen müssen. Für diesen Unterricht gilt dieselbe Dreiteilung der Aufgabe, wie wir sie für den theoretischen kennen gelernt haben. Als Vorbereitung für die Aufgaben der Haushaltführung ist im Anschluß an die Lehre von der Ernährung Schulküchenunterricht einzuführen, den häuslichen Sinn werden Schulsparkassen fördern, Gesang, Lektüre und Veranstaltung kleiner Schulfeste zu geeigneten Zeiten den Sinn für verständigen Lebensgenuß entwickeln, Spiel und Turnen der Körperpflege dienen. In ländlichen Bezirken werden zum Schulküchenunterricht praktische Anweisungen zur Gemüse-, Bienen- und Geflügelzucht hinzutreten können; in München pflegen heute schon die Mädchen fast aller achten Klassen (und die 8. Klasse in München ist nichts weiter als eine Tagesfortbildungsschule) ihre Schulküchengärten. Als Vorbereitung für die Aufgaben der Kindererziehung werden die Schülerinnen alle Arten der Beschäftigung von Kindern selbst üben, sich einen Schatz von Kinderliedern und Kindererzählungen (besonders Märchen) sammeln und in ihrer Wiedergabe sich üben, außerdem aber in Krippen und Kindergärten und vor allem im eigenen Familienkreise von Zeit zu Zeit sich selbst auch praktisch betätigen. Nach unseren Münchener Erfahrungen bereitet dies unseren Schülerinnen die größte Lust.

Was dann endlich die dritte Gruppe praktischer Aufgaben betrifft, die Vorbereitung für die Mitarbeit in der sozialen Fürsorge, so pflegen wir die Mädchen praktisch zu unterweisen in der Herstellung von Krankenkost und einzelne Mäd-

chen auch an der Arbeit in Mädchenhorten mitwirken zu lassen. Es empfiehlt sich außerdem, mit ihnen Waisenhäuser, Anstalten für Krüppelhafte, geistig Arme, Taubstumme und Blinde zu besuchen. Am wertvollsten aber wird es sein, wenn es der Mitarbeit von hochgesinnten Frauenverbänden an den Aufgaben der Mädchenfortbildungsschulen gelingen wird, einen immer größeren Kreis von Schülerinnen für die mannigfaltige Tätigkeit dieser Verbände zu interessieren oder gar in sie einzuführen, wo es tunlich ist.

Außer den inneren Mitteln des praktischen und theoretischen Unterrichts nämlich, mit denen die weibliche Fortbildungsschule arbeiten soll, sind auch noch äußere Mittel von großer Bedeutung, von denen ich drei besonders hervorheben will: Die Führung des gesamten Unterrichts der Fortbildungsklassen durch entsprechend vorgebildete weibliche Lehrkräfte, die Heranziehung von charitativ wirkenden Frauenvereinen zur Ergänzung und Weiterführung der Schularbeit, zur Erweiterung des Erziehungsbereiches und Verknüpfung der Schule mit dem Leben und endlich die Veranstaltungen von Mütterabenden zur Weckung des Interesses und des Verständnisses an den Aufgaben der Fortbildungsschule. Alle drei Forderungen haben wir in München zur Durchführung gebracht, die beiden letzteren dank der unermüdlichen und von tiefem Verständnis getragenen Arbeit unserer Lehrerinnen an den weiblichen Fortbildungsschulen. Von größter Bedeutung erscheint aber nach allen meinen Erfahrungen die Erfüllung der ersten Forderung, und zwar von so großer, daß ich jede Fortbildungsschulorganisation für Mädchen von vornherein für verfehlt halte, die nicht vorzugsweise mit Lehrerinnen arbeitet. Wo es sich um die Erziehung für den natürlichen Beruf der Frau in des Wortes allgemeinster Bedeutung handelt, wird die Lehrerin, ich möchte beinahe sagen, schon instinktmäßig die rechten Mittel und Wege finden, ihm ihre Ge-

schlechtsgenossin zuzuführen. Man sage auch nicht, daß die Kraft der Lehrerin der Aufgabe nicht gewachsen sei; nach meinen Erfahrungen in München haben die Lehrerinnen der Mädchenfortbildungsschulen nicht bloß die ihnen gestellten Aufgaben bestens erfüllt, sondern auch eine erkleckliche Anzahl weiterer freiwilliger Aufgaben, und zwar zumeist mit jener Hingabe, die eine angeborene Tugend des weiblichen Geschlechts ist. Besonders wichtig wird die Besetzung der Fortbildungsschule mit Lehrerinnen da, wo die Schule auf *freiwilligen* Besuch angewiesen ist. In diesem Falle ist jede solche Fortbildungsschule nicht bloß existenz-, sondern auch rasch entwicklungsfähig, wenn auch die *obersten Mädchenklassen der Volksschule in den Händen der gleichen Lehrerinnen liegen*. Sind sie tüchtig und für ihr Amt begeistert, so ziehen sie ganze Klassen, soweit nicht häusliche Verhältnisse unübersteigliche Hindernisse bilden, mit in die freiwillige weibliche Fortbildungsschule hinüber.

Nachdem wir nun erkannt haben, welche *Mittel* notwendig und zweckmäßig sind, unsere weibliche Jugend für ihren naturgemäßen Dienst im Vaterlande zu erziehen, bleibt uns noch die Frage zu erörtern, *in welcher Organisation* wir diese Mittel zur Entfaltung bringen, welche Wege wir einschlagen sollen im Ausbau der Mädchenfortbildungsschule. Es unterliegt keinem Zweifel, daß diese Wege ungemein mannigfach sein werden, ja sogar sein müssen. Dafür sorgt schon die Verschiedenheit der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse in den einzelnen Staaten und Städten des Deutschen Reiches. Es wird zahlreiche Städte geben, wo *gewerbliche und fachliche* Fortbildungsschulen für Mädchen eher zu erreichen sind als die eben geschilderte allgemeine Fortbildungsschule. Hier heißt es rasch zugreifen, dann aber das als notwendig Erkannte so weit als möglich im Erreichbaren zu verwirklichen suchen. Handeln wir bei allen unseren Organisationen von Mädchen-

schulen nach dem von uns als richtig erkannten Prinzipe, daß alle Erziehung ihre letzten Ziele in der staatsbürgerlichen Erziehung hat, und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt, dann werden uns alle Wege nach Rom führen. Aus diesem Gesichtspunkt heraus habe ich in München gelegentlich der Neugestaltung sowohl des Lehrplanes der Töchterschule als auch der großen Münchener Frauenarbeitsschule Haushaltungskunde, Erziehungskunde und Bürgerkunde als obligate Lehrfächer aufgenommen und mit beiden Schulen eine Schulküche verbunden. Aus diesen Erwägungen heraus habe ich vor sechs Jahren den Lehrplan der obersten achten Mädchenvolksschulklasse vollständig den oben entwickelten Forderungen entsprechend ausgestaltet. Auch unsere Handelsschule für Mädchen und unsere kaufmännischen Fortbildungsschulen lassen die Fragen, die sich mit der „Wissenschaft der Mütter" beschäftigen, nicht unberührt. Nur so werden wir den Fehler vermeiden, den wir bei unseren Knabenschulen so tausendfältig wiederfinden, wo wir die Knaben und Jünglinge über alles belehren, nur nicht über ihre zukünftigen Aufgaben im Staate und über ihre Verhältnisse zu den Mitbürgern. Eine Kopie der Knabenschulen ist für Zwecke der Mädchenerziehung vom Übel, und der Ruf nach Koedukation mit den Knaben wird weit mehr durch den Mangel materieller Mittel für Zwecke besonderer Mädchenschulen erzeugt als durch inneres Bedürfnis. Denn wo die geistigen und körperlichen Anlagen und die letzten Bildungsziele so grundverschieden sind, da wird ein gemeinsamer Unterricht in den meisten Fällen weder der Erziehung des einen noch des andern Geschlechtes vollauf gerecht werden können. Dem Vaterlande ist wenig gedient mit gelehrten Frauen, denen über ihr Studium ihr ganzes eigenartiges Wesen verkümmert ist, die einen Schrecken empfinden, wenn sie an die

Aufzucht des Säuglings denken und denen die bis ins kleinste gehende Führung eines Hauswesens nicht mehr interessant genug dünkt. „Gebet uns Mütter", sagte Napoleon, und ich füge hinzu, dann sollen sie so gebildet sein als möglich; ja, je gebildeter, desto besser; denn die Aufgabe der Mutter ist ebenso schön, als sie groß und schwierig ist.

Dieser Bildung sollen nun in erster Linie jene Schulen dienen, die wir als allgemeine weibliche Fortbildungsschulen bezeichnen und die wir nicht zahlreich genug ins Leben rufen können. In ihrem Ausbau sind sie ungemein mannigfaltig von der einfachen wöchentlich 2- bis 3stündigen badischen und württembergischen Fortbildungsschule angefangen bis hinauf zur oberen Abteilung des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin und der wirtschaftlichen Frauenschule zu Reifenstein in Thüringen, die Fräulein v. Kortzfleisch 1897 gegründet hat. Sehen wir von den spezifisch gewerblichen und sonstigen fachlichen Fortbildungsschulen ab, so kann man die verschiedenen Typen in folgende Gruppen zusammenfassen:

a) Einfache Schulen mit geschlossenem, für alle Schülerinnen verbindlichem Plan, welche im wesentlichen die Vorbereitung für nur eine der drei spezifisch weiblichen Aufgaben ins Auge fassen.

b) Zusammengesetzte Schulen mit geschlossenem, für alle Schülerinnen verbindlichem Plan, die in alle drei Aufgaben einführen.

c) Zusammengesetzte Schulen mit offenem, nicht für alle Schülerinnen verbindlichem Plan, die ihrer Organisation vielfach auch die Vorbereitung für andere als gerade weibliche Berufe angliedern.

Zur ersten Gruppe gehören die Handarbeitsschulen (z. B. Münchener Frauenarbeitsschule alter Organisation), die Koch- und Haushaltungsschulen (z. B. die für die Zwecke der Massenerziehung besonders bemerkenswerte Volks-

haushaltungsschule in Leipzig nach dem Plane der Frau Geheimrat Windscheid), die Erzieherinnenschulen zur Heranbildung von Kinderpflegerinnen, Bonnen und einfachen Kindergärtnerinnen (z.B. die Fröbelsche Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt in Berlin an der Elsässerstraße), die Pflegerinnenschulen (z. B. jene des Badischen Frauenvereins in Karlsruhe).

In die zweite Gruppe fallen zwei Typen, ein elementarer, wie unsere Münchener Organisation, ein höherer, wie ihn das Pestalozzi-Fröbelhaus in Berlin, vielleicht auch das Lyzeum für Damen in Leipzig oder das Louisen- und Comeniushaus in Kassel bietet.

Relativ am verbreitetsten ist der dritte Typus, der fast in allen großen Städten: Berlin, Breslau, Dresden, Leipzig, Hamburg, Bremen, Metz usw., leider vielfach mit Abendunterricht verbunden, anzutreffen ist. Um auch hier ein Beispiel anzuführen, verweise ich auf die unter Rektor Hellermanns Leitung stehende Schule in Berlin, Alte Jakobstraße, oder auf die unter Dr. Jahns Leitung stehende Mädchenfortbildungsschule in Leipzig.

Wenn wir uns nun fragen: Welche Organisation sollen wir zunächst anstreben? so lautet meine Antwort: Die erreichbare. Und wenn wir weiter fragen: Was ist am ehesten erreichbar? so antworten uns die tatsächlichen Verhältnisse im Deutschen Reiche: Die einfachen Schulen hauswirtschaftlicher oder sonst beruflicher Art, weil für sie der Berge versetzende Erwerbssinn spricht. Das Erreichbare werden wir alsdann so organisieren, daß es entwicklungsfähig wird, und zwar in der Richtung der Schulen der zweiten Gruppe, welche die Vorbereitung für die drei Hauptaufgaben der Frau umfassen.

Die Mädchenfortbildungsschule in München ist eine solche Schule, und es wird vielleicht nach verschiedenen Richtungen lehrreich sein, wenn wir nunmehr zum Schlusse unserer Be-

trachtungen ihren historischen Entwicklungsgang bis zu ihrem heutigen, noch keineswegs vollendeten Ausbau verfolgen.

Als im Jahre 1891 mein Vorgänger im Amte, Schulrat Dr. Rohmeder, den ersten Plan zu einer allgemeinen Mädchenfortbildungsschule mit freiwilligem Besuch entwarf, bestanden in München bereits zwei öffentliche Schulen, die den Charakter von Fortbildungsschulen für Mädchen trugen. Die elementare Sonn- und Feiertags- bzw. Mittwochsschule mit wöchentlich $2^1/_2$ stündigem Unterricht, der sich auf Religion, Deutsch, Rechnen und gemeinnützige Kenntnisse erstreckte, und die „Weibliche Zentralfeiertagsschule", die außerdem noch fakultativen, wöchentlich zweistündigen Unterricht in der französischen Sprache bot. Der Besuch einer der beiden Schulen war für alle Mädchen seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts obligatorisch. Ich hebe diesen Punkt deshalb hervor, weil die mit diesen beiden Schulen verbundenen jährlichen Ausgaben für Lehrerinnenhonorare, Unterrichtsmittel usw., die im Jahre 1895 immerhin auf rund 19000 Mark sich beliefen, zweifellos die Schaffung der als Ersatz auftretenden späteren weiblichen Fortbildungsschule erleichterten. Für den Organisator, der sich bewußt ist, daß alle Entwicklung am leichtesten schrittweise erfolgt, ist dies vielleicht beachtenswert, und er wird da, wo große Schwierigkeiten sich ihm entgegentürmen, mit einem Minimum sich zufrieden geben, der Zukunft die weitere Entwicklung überlassend.[36]) In seinem Entwurf sah Rohmeder drei Abteilungen vor: eine allgemeine (wir nennen sie jetzt hauswirtschaftliche), eine kaufmännische und eine gewerbliche.

In den Unterrichtsplan der allgemeinen Abteilung war bereits neben der Vorbereitung für die gesamte eigentliche Hauswirtschaft die Einführung in die leibliche und geistige Kindererziehung aufgenommen. Im Jahre 1894 fand der Entwurf Rohmeders die Genehmigung; die neunzigjährige Zentralfeier-

tagsschule wurde aufgehoben; an ihre Stelle sollte die Mädchenfortbildungsschule mit erweitertem Unterrichtsplane treten. Als ich nach Rohmeders Abgang im Jahre 1895 die Leitung des Münchener Schulwesens übernahm, hatte ich nach einem vorausgegangenen provisorischen Versuche mit Beginn des Schuljahres 1896/1897 zum ersten Male eine größere Anzahl von drei aufsteigenden Fortbildungsschulklassen einzurichten. Sie setzten mit einem Besuch von 414 Mädchen ein, das war fast die gleiche Zahl von Mädchen, welche die wenige Jahre vorher aufgelöste Zentralfeiertagsschule zählte. 139 Mädchen hatten sich für die allgemeine (hauswirtschaftliche), 275 für die kaufmännische Abteilung gemeldet. Das war sehr wenig, wenn man bedenkt, daß sich in München damals die Zahl der feiertagsschulpflichtigen Mädchen vom 13. bis 16. Lebensjahr auf rund 6000 belief. Doch erhält die Sache dadurch ein anderes Licht, daß ich gleichzeitig die achten Mädchenklassen mit freiwilligem Besuch eröffnete, zu denen ich im Winter 1896 den Plan entworfen hatte. Sie sind ihrem ganzen inneren Aufbau nach nichts anderes als eine einjährige hauswirtschaftliche Fortbildungsschulklasse mit wöchentlich 29 stündigem Unterrichte. Da sie gleich mit 637 Schülerinnen einsetzten, so wurden also etwa 1000 Mädchen eines gründlichen Fortbildungsschulunterrichts teilhaftig. Im nächsten Jahre fiel die Frequenz der achten Klassen fast auf die Hälfte, die Frequenz der Fortbildungsschule blieb nahezu die gleiche. Da machte ich folgende Überlegung: Die äußeren Verhältnisse sind der freiwilligen Fortbildungsschule nicht sonderlich günstig; also versuche es mit inneren Verhältnissen. Besetzt man an einer Reihe von Volksschulen die oberste Mädchenklasse mit tüchtigen, entsprechend vorgebildeten Lehrerinnen, so werden diese, sofern sie einen größeren Teil der Kinder innerlich zu fesseln wissen, mit ihnen, wenn es die häuslichen Verhältnisse irgendwie erlauben, in

die freiwillige achte Klasse vorrücken, und das gleiche wird stattfinden, wenn man alsdann auch die Lehrerin der achten Klasse in die oberste Klasse der Fortbildungsschule aufsteigen läßt.[37])

Der Erfolg gab meiner Überlegung recht. Nachdem dann schon im Jahre 1899 die Erziehungslehre die oben geschilderte praktische Ausgestaltung erhalten hatte, erweiterte ich im Jahre 1900 überdies den Lehrplan der Münchener Frauenarbeitsschule durch den Lehrplan der hauswirtschaftlichen Abteilung der weiblichen Fortbildungsschule, so daß mit Beginn des Schuljahres 1901/1902 die Schülerinnenzahl der Fortbildungsschule allein auf 1017 gestiegen ist, obwohl die kaufmännische Abteilung infolge des im Jahre 1898 von mir vorgenommenen Ausbaues einer dreijährigen ganztägigen Mädchenhandelsschule, welche eine ungemein starke Zugkraft ausübt, nicht einmal mehr die Frequenz von 1896 zeigt. Heute kann ich wohl sagen, daß wir uns auf einem erfreulich aufsteigenden Aste befinden.[38])

Sie mögen aus dieser kleinen Entwicklungsgeschichte an verschiedenen Stellen entnehmen, wie es möglich ist, eine auf freiwilligen Besuch aufgebaute allgemeine Mädchenfortbildungsschule, die im allgemeinen nicht direkt einem Broterwerb zuführt und lediglich nach der Richtung des spezifisch weiblichen Berufes ausgebaut ist, trotz der sozial und wirtschaftlich keineswegs günstigen Verhältnisse einer Großstadt zu einiger Blüte zu bringen. Freilich darf ich hierbei nicht unerwähnt lassen, daß die unermüdliche, allzeit opferbereite und verständnisvolle Hingabe der Lehrerinnen, die an der praktischen Durchführung der Lehrplanforderungen das größte Verdienst haben, an diesem Fortgang einen sehr großen Anteil hat. Dies fühle ich um so dankbarer, als ich so manche ähnliche Einrichtungen anderwärts ein kümmerliches Dasein fristen oder gänzlich habe verschwinden sehen. Besonders anerkennend muß ich der Tätigkeit dreier Pionierinnen gedenken, der Lehrerinnen Sumper, Adam

und Patschoky. Die Züge unserer Münchener Organisation im großen und ganzen sind nach der Neugestaltung des Planes und der Satzungen vom 5. Dezember 1900 die folgenden.[39])

Die hauswirtschaftliche Abteilung umfaßt die drei früher erwähnten Aufgabengruppen: Die Vorbereitung für die Aufgaben der gesamten Haushaltführung, für die Aufgaben der Mutter als Erzieherin und für die Aufgaben und Stellung der Frau im Staate. Dem Unterrichte sind in den zwei ersten Jahren wöchentlich sechs, im dritten Jahre wöchentlich sieben Pflichtstunden gewidmet. Außerdem hat die Schülerin das Recht, an einem nicht obligatorischen Handarbeitsunterrichte, fremdsprachlichen und Zeichenunterrichte teilzunehmen. Es mag befremdlich erscheinen, daß gerade der Handarbeitsunterricht kein Pflichtfach ist. Allein einesteils wird gerade dieser schon in den Volksschulen ausgiebig gepflegt, anderenteils wäre die Zahl von sechs bis sieben Pflichtstunden alsdann nicht ausreichend, um die übrigen Unterrichtsgegenstände einigermaßen gründlich zu behandeln. Die Vermehrung der Pflichtstunden aber hätte wahrscheinlich zumeist eine Verminderung der Frequenz mit sich gebracht, abgesehen davon, daß die dadurch erhöhten Kosten unter Umständen die Genehmigung der Organisation erschwert hätten. Im übrigen besuchen von den 762 Schülerinnen dieser Abteilung 571 den 2- bis 4stündigen Handarbeitsunterricht, so daß die Hoffnung besteht, im Laufe der Zeit einen Pflichtbesuch durchführen zu können.

Dem Unterrichte in der kaufmännischen Abteilung sind drei Jahre hindurch wöchentlich neun Pflichtstunden gewidmet, die sich auf die Elemente kaufmännischer Wissenschaften einschließlich einer fremden Sprache verteilen. Die Zeit wird hier noch eine Ergänzung im hauswirtschaftlichen Sinne bringen müssen; einstweilen begnügen wir uns damit, daß eine größere Zahl der Mädchen vorher durch die achten Klassen gegangen ist, ehe sie in die 2. Klasse dieser Abteilung eingetreten sind.

Beide Abteilungen haben ebenso wie alle übrigen Mädchenfortbildungsschulen in München nur Tagesunterricht, und zwar immer vor nachmittags 5 Uhr. Im Jahre 1908/1909 hatten wir in München bereits 65 Mädchenfortbildungsschulklassen (40 hauswirtschaftliche, 25 kaufmännische), die sich auf 23 Schulhäuser der Stadt verteilen (gegen 31 Klassen im Jahre 1901). Die Gesamtausgabe der Stadt für diese Klassen betrug 74000 Mark. Im ganzen gab die Stadtverwaltung Münchens 412000 Mark für die Fortbildung der Mädchen nach Entlassung aus der Volksschule aus, die der Weiterbildung von 11650 Mädchen zugute kommen. (Siehe auch Anmerkung 40.) Diese Ausgaben sind mit dem Schuljahre 1911/12 auf 420000 Mark gewachsen, während die Zahl der Mädchen, für die durch diese Mittel wertvolle Bildungsgelegenheiten geschaffen wurden, die Höhe von 12680 erreicht hat. Man vergleiche damit den Überblick über die im Jahre 1901 bestehenden Verhältnisse der weiblichen Fortbildungsschulen der Stadtgemeinde München, den die Tabelle auf Seite 206 gewährt.

Mag nun auch mancher große Wunsch ungestillt sein, mag man auch noch schmerzlich empfinden, daß zwei Drittel dieser im Alter von 13 bis 18 Jahren stehenden Mädchen sich mit der äußerst einfachen 3stündigen Sonntags- oder Mittwochsschule[41]) vom 13. bis 16. Jahre begnügen müssen, daß die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule von den Kindern jener Eltern am wenigsten ausgenützt wird, die kraft ihrer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse derselben am dringlichsten bedürften, so bedeuten doch die bestehenden Einrichtungen eine erfreuliche Errungenschaft in der Richtung der Forderungen, die wir im Laufe dieses Vortrags als notwendige erkennen mußten. So gewiß die letzten Jahre uns Schritt um Schritt ihnen näher gebracht haben, ebenso gewiß wird uns die Zukunft weiterführen, ohne daß freilich das Ideal, das ja immer dem Erreichbaren vorauseilt, verwirklicht wird.

	Art des Besuches	Frequenz im Herbste						Reine Ausgaben 1902		Bemerkungen
		1896	1897	1898	1899	1900	1901	*M.*	*Pf.*	
1. **Allgemeine weibl. Fortbildungsschule** (14., 15., 16. Lebensjahr, wöchentl. 6—10 stünd. Unterricht).	freiw.	414	451	556	612	897	1017	38000	—	Im März 1895 zum ersten Male eingerichtet (drei aufsteig. Klassen).
2. **Mittwochsschule** (14., 15., 16. Lebensjahr, wöchentl. 3 stünd. Unterricht).	Zwang	6223	6470	6076	3325	3380	3470	25000	—	Seit 1803 in München eingerichtet (drei aufsteig. Klassen).
3. **Sonntagsschule** (14., 15., 16. Lebensjahr, wöchentl. 3 stünd. Unterricht).	Zwang				2680	2662	2613			
4. **Achte Mädchenklassen** (14. Lebensjahr, wöchentl. 29 stünd. Unterricht).	freiw.	637	366	475	585	672	686	72000	—	Im Jahre 1898 zum ersten Male eingerichtet (eine Jahresklasse).
5. **Städt. Mädchenhandelsschule** (14., 15., 16., 17. Lebensjahr, wöchentl. 25 stünd. Unterricht).	freiw.	200	200	296	367	462	464	16000	—	Im Jahre 1898 von der Stadtgemeinde München übernommen und vollst. neu organisiert (einger. seit dem Jahre 1862; drei aufsteigende Klassen).
6. **Frauenarbeitsschule** (14. bis 18. Lebensjahr, wöchentlich 24—36 stündiger Unterricht).	freiw.	540	507	512	461	461	524	59000	—	Als Zuschuß der Stadtgem. München zu der vom Volksbildungsverein München geleit. Schule, die seit 1873 einger. ist (fünf aufsteigende Halbjahresklassen).
						Summa	8774	210000	—	

(Die Zahlen 6223, 6470, 6076 für 1896–1898 und die Ausgaben von 25000 *M.* gelten für Nr. 2 und 3 zusammen.)

Denn von Tag zu Tag mehren sich die Freunde, die für die gleiche Sache arbeiten, und von Tag zu Tag hebt sich aus dem Kaleidoskop der Frauenbildungsfrage jenes Ziel klarer hervor, das wir zunächst erkämpfen müssen. Die Sorge um die Erziehung des weiblichen Nachwuchses (nicht zuletzt auch im Interesse der Erziehung des männlichen Nachwuchses), das Gedeihen des Familienverbandes, Anlage und Natur des Weibes, das Wohl des Vaterlandes, alles deutet nach der gleichen Richtung, und wo wir daher heute die bessere Literatur über die Frauenbildungsfrage aufschlagen, finden wir im wesentlichen die gleichen Anschauungen.[42]) So mehren sich auf der einen Seite die Kräfte, und verringert sich auf der andern Seite die Verschiedenheit ihrer Richtung und die Zahl ihrer Angriffspunkte. Das läßt eine wirksame Resultante erhoffen, und zwar um so mehr, als gerade im größten deutschen Staate auch der Unterrichtsminister der gleichen Gesinnung Ausdruck verlieh. „Noch wichtiger als die Ausdehnung wissenschaftlicher Kenntnisse und gesellschaftlicher Fertigkeiten", bemerkte Dr. Studt in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses am 17. März 1902, „ist eine Ergänzung der Bildung unserer jungen Mädchen in der Richtung der allgemeinen Lebensaufgaben einer gebildeten deutschen Frau." Und indem er auf die Notwendigkeit, daß der deutschen Frau ihre eigenartige, ideale Stellung nach Möglichkeit erhalten bleiben muß, hinweist, erklärt er, daß diese Anschauungen die Grundlage sein werden für die weitere Stellungnahme der preußischen Staatsregierung.

Noch stehen wir freilich in bezug auf die praktische Durchführung unserer Forderungen kaum in den ersten Anfängen; noch bilden Eigennutz und Kurzsichtigkeit, vielleicht auch wirtschaftliche und soziale Not in Hunderten von deutschen Städten gewaltige Mauern gegen unsere Bestrebungen. Aber die Mauern werden fallen, nicht wie die von Jericho plötzlich und auf

den Schall der Posaunen hin, sondern Stück um Stück in langer, mühsamer, persönlicher Arbeit. Reden und Versammlungen allein nützen im allgemeinen wenig. Sie wimmeln meistens von vortrefflichen Gedanken wie die Bergwiesen an heißen Sommertagen von buntfarbigen Schmetterlingen. Wenn dann der Abend kommt, sind die Schmetterlinge verflattert und die grünen Wiesen liegen still und unverändert wie am Tag zuvor. Was uns am sichersten vorwärts bringt, das ist die rastlose, wenig auffällige, persönliche Arbeit von Hunderten gleichgesinnter einzelner, die zielbewußte, klare, opferheischende Arbeit, die mit eiserner Zähigkeit vom Morgen bis zum Abend Furchen zieht in den harten Boden, jene Arbeit, die weder erlahmt noch weniger zufrieden ist mit dem jeweiligen Erfolge und die doch nicht ungeduldig und ungestüm das noch nicht Erreichbare heute schon erreichen will. Ich habe in der Geschichte noch nicht gefunden, daß einer solchen Arbeit, ausgeübt von einer Anzahl klarsehender Männer und Frauen an den verschiedenen Orten des Vaterlandes, der Lohn auf die Dauer versagt worden wäre. Darum wird heute der beste Beschluß, den wir fassen können, derjenige sein, der sich in dem einen Worte ausdrückt: Laboremus.[43])

10. Eine Aufgabe der Stadtverwaltungen.

Vortrag, gehalten auf dem 6. deutschen Kongresse für Volks- und Jugendspiele zu Dresden am 6. Juli 1903.

In einem älteren Schriftchen, das sich mit der Zeichenkunst beschäftigt, beginnt der Verfasser mit ungefähr folgenden Worten seine Betrachtungen: „Ich setze voraus, mein lieber Leser, daß du an der Sonne wohnest und nicht in dem Grabe der großen Städte." Längst habe ich leider Verfasser und Schrift vergessen, aber das Gleichnis ist mir seit fast 20 Jahren unauslöschlich in der Erinnerung, und es steigt immer wieder in meinem Innern auf, wenn irgendwelche Umstände mir den Blick von dem glänzenden Licht auf die schweren Schatten unserer großen Städte lenken. Es ist richtig, die heutigen großen Städte sind für Tausende und Abertausende nicht nur ein Grab der Empfänglichkeit und des Verständnisses für das geheimnisvolle Leben der Natur, sondern insbesondere auch der körperlichen Kraft und der geistigen und sittlichen Widerstandsfähigkeit. Die alteingesessenen Familien gehen unter in der Menschenflut der modernen Städte, emporkommende Geschlechter erhalten sich kaum ein paar Generationen in Glanz und Macht und Kraft, und immer neue Massen strömen vom Lande nach, um den Platz der untergegangenen einzunehmen, um aufzusteigen und wieder spurlos zu vergehen. Nun ist es freilich das natürliche Gesetz der großen Städte: ihre ungeheuren Arbeitsleistungen auf allen Gebieten des menschlichen Lebens müssen bezahlt werden mit einer gleich großen Summe geistiger und körperlicher Kräfte. Dabei opfern Tausende, ohne daß sie es wissen und wollen,

einen nicht unbeträchtlichen Teil eines rüstigen, gesunden Lebens, um schließlich die Güter, die sie in schwerer Arbeit erworben haben, andern, in seltenen Fällen den eigenen Angehörigen zu hinterlassen.

Es wäre zwecklos gegen dieses Gesetz anzukämpfen; nicht zwecklos dagegen, vielmehr für alle Städte von großer Tragweite ist der Versuch, diesen Kräfteverbrauch rationell zu gestalten, d. h. so zu regeln, daß die zur Erzeugung der geistigen und materiellen Güter notwendigen Kräfte nicht vergeudet werden. Wie es einer Industrie von unschätzbarem Werte ist, wenn sie über einen viele Jahrzehnte geschulten Stamm von Arbeitern verfügt, und wie diese Industrien nicht selten mit ganz beträchtlichen Mitteln dafür sorgen, einen solchen Stamm heranzuziehen in ihren Arbeitern, in deren Kindern und Kindeskindern, so muß es für die Städte mit ihrem verwickelten wirtschaftlichen und geistigen Leben von wesentlicher Bedeutung sein, Einrichtungen zu besitzen, die den Vorrat an geschulten Kräften für die verschiedenen Arbeitsgebiete nicht ewig neu aus der rohen Masse der zuströmenden Elemente erzeugen müssen. Ich halte eine Wirtschafts- und Erziehungspolitik, die solche Einrichtungen schafft, für möglich und auch für aussichtsreich. Denn ich sehe nicht ein — und gewisse Erscheinungen aus der Vergangenheit unserer alten Städte scheinen es mir auch zu beweisen —, weshalb nicht auch hier, wie im ganzen übrigen Leben der Natur, die Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit von Organismen, wie es die Städte sind, sich wesentlich steigern soll, wenn sie dafür sorgen, daß gewisse erworbene wertvolle Eigenschaften ihrer Bewohner von Geschlecht zu Geschlecht sich summieren können.

Tatsächlich sind denn auch seit etwa 50 Jahren die Stadtverwaltungen, wenn auch selten mit voller Klarheit über das letzte Ziel ihrer Aufgaben, eifrig tätig, gewisse Schädlichkeiten des Stadtlebens, welche die Verhältnisse mit eiserner Natur-

notwendigkeit geschaffen haben, zu beseitigen oder doch zu schwächen. Der Sanierung der Bodenverhältnisse, der Wasserversorgung, der Durchlüftung, der Beleuchtung und Straßenreinigung wird das größte Augenmerk zugewendet, und zahlreiche polizeiliche Verordnungen erinnern den Bürger fleißig an den Charakter seines Aufenthaltes. Der allgemein geistigen Erziehung werden Millionen gewidmet; technische, kaufmännische, kunstgewerbliche Schulen werden gegründet; Spitäler, Kranken- und Waisenhäuser nehmen palastartige Dimensionen und Einrichtungen an. Nur an eine Aufgabe gehen heute noch die Stadtverwaltungen ungemein schwer, an die eine große Aufgabe, daß der Städter lerne, selbst unter den erschwerenden Lebensbedingungen ein gesundes, den Gesetzen der Natur entsprechenden Leben zu führen und daß, wenn er den Willen dazu besitzt, ihm gewisse Einrichtungen die Möglichkeit bieten, Einsicht und Willen auch in die Tat umzusetzen.

Ich bin mir nun wohl bewußt, daß die Aufgabe, den Städter zu einer geistig und körperlich gesunden Lebenshaltung zu führen, eine übergroße ist; ob sie vollkommen lösbar ist, wird die Zeit lehren. Aber welche Erziehungsaufgaben, die an den Massen zu lösen sind, sind nicht schwierig? Und wenn wir die letzten Aufgaben einzelner Ziele nicht lösen können, weil vielleicht dem Volkscharakter die natürliche Begabung mangelt, sollen wir dann mutlos auch auf das Erreichbare verzichten? Und welcher Staat oder welche Stadt wäre bereits so tief in eine Überkultur geraten, daß schon der jungen Generation die Luft zu einer natürlichen Lebensweise abhanden gekommen wäre?

Freilich stehen dieser Frage der Erziehung des Städters große Schwierigkeiten gegenüber. Wo er hingeht, lockt ihn in hundert Formen und Gestalten ein Übermaß sinnlicher Genüsse, und der spekulative Geist erwerbslustiger Mitbürger wird nicht müde

Einrichtungen zu treffen, daß zu keiner Tages- und Jahreszeit die Möglichkeit fehle, die primitivsten wie die raffiniertesten Genußbedürfnisse zu befriedigen. Dabei werden diese Spekulanten durch die Unnatürlichkeit der Lebensbedingungen in vortrefflicher Weise unterstützt. Himmelhohe Häusermassen, die richtigen Reihengräber, sperren Luft und Sonne; wenn sie des Tages Last getragen, haben Tausende keine andere Zufluchtsstätte der Erholung als eine kahle, schmucklose, düstere Kammer — oder die Kneipe. Dazu ist selbst die einfachste Lebenshaltung im Verhältnis zur Erwerbsmöglichkeit meist sehr teuer, so daß nach der Befriedigung der notwendigsten Lebensbedürfnisse wenig oder gar nichts mehr übrigbleibt, auch den Hunger nach edleren Genüssen zu stillen. Und wenn dann selbst Hunderte unter Entbehrungen und Mühsalen aller Art sich zu einer menschenwürdigen Lebenshaltung durchgerungen haben, dann sinken sie nicht selten dahin, noch ehe es ihnen möglich war, ihre Kinder in die gleiche einfache Lebensweisheit einzuführen, und neue Menschen steigen auf, und die Sisyphusarbeit beginnt von vorne.

Aber diesen gewaltigen Hindernissen für fruchtbringende Erziehungsmaßnahmen stehen in den Städten doch auch wieder sehr *fördernde* Faktoren gegenüber. Die harte Arbeit und der wesentlich erhöhte Lebenskampf sind von selbst eine unnachsichtliche Erziehungsschule. Erbarmungslos geht der Untaugliche zugrunde und nur der Tüchtige tritt im allgemeinen als Sieger aus dem Kampfe. Der gelernte Arbeiter der Stadt ist ein ungleich besseres Erziehungssubstrat als der ungelernte Tagelöhner des Landes. Dazu leben auf verhältnismäßig kleinem Raume viele Gruppen von Hunderten und Tausenden, die gleiche Interessengemeinschaft zusammentreibt, zusammenschließt, ja zusammenschmiedet zu *gemeinsamem* Ringen und Arbeiten. Viele von den Vereinen und Verbänden, die in den Städten wie Pilze emporschießen, sind der Ausfluß einer ganz

natürlich ſich vollziehenden Gliederung von Intereſſengemeinſchaft in Lebensberufen, Lebensbedürfniſſen, Lebenshaltung. Auch in dieſen Vereinen und Verbänden ſind nicht ſelten bedeutende Erziehungskräfte aufgeſpeichert, die zurzeit in unſeren öffentlichen Erziehungseinrichtungen unglaublich wenig ausgenützt werden. Endlich iſt nicht zu verkennen, daß die Städte als Gewerbe- und Induſtriezentren häufig über reichere Mittel verfügen als das Land, die auch dann noch in vielen Fällen nicht unbedeutend genannt werden müſſen, wenn man damit die ungleich größeren und zahlreicheren Aufgaben vergleicht, welche die Städte gegenüber dem Lande in der großen Intereſſen- und Kulturgemeinſchaft des Staates zu erfüllen haben.

Ich will es dahingeſtellt ſein laſſen, ob in den Städten die günſtigen oder ungünſtigen Faktoren überwiegen. Bei den allergrößten Waſſerköpfen unſerer Kultur, wie ſie Riehl genannt hat, dürfte vielleicht heute wenigſtens das Problem der Erziehung zu einer naturgemäßen Lebensweiſe nur mit kaum erſchwinglichen Mitteln und ſelbſt dann nur dürftig zu löſen ſein. Aber in der weitaus überwiegenden Mehrzahl der deutſchen Städte iſt der Boden heute noch ein guter und er wäre noch beſſer, wenn man rechtzeitig das Maß und die Art der Erziehungseinrichtungen in Einklang zu bringen verſucht hätte mit dem Sturmſchritt der wirtſchaftlichen Entwicklung und der rückſichtsloſen Umwälzung vieler und für unſere Frage gewichtiger ſozialer Verhältniſſe. So aber begnügte man ſich lange Zeit zunächſt ausſchließlich den theoretiſchen Unterricht der Volks- und Mittelſchulen auszubauen, fügte dann, um im gewerblichen und induſtriellen Wettkampf nicht zu unterliegen, techniſche, kaufmänniſche und gewerbliche Schulen hinzu, und erſt in den neueſten Zeiten erwacht langſam die Erkenntnis, daß Wiſſen und Können allein in den Städten noch kein menſchenwürdiges Daſein verbürgen, daß Kanaliſation und Waſſerverſorgung, Erleichterung und Verbilligung des Ver-

kehrs, Niederlegung winkliger Stadtviertel und Straßenzüge, die Umwandlung der alten Tummelplätze der Jugend in säuberlich umzäunte Blumenparketts[44]) das fortschreitende Wohnungselend wie den körperlichen[45]) und sittlichen Verfall von Tausenden unserer Mitbürger nicht aufzuhalten imstande sind, wenn wir sie nicht gleichzeitig lehren und gewöhnen, eine gesunderhaltende Lebensweise zu führen, die Stunden der Muße zu Stunden wirklicher Erholung auszugestalten und die Befriedigung des angeborenen Genußbedürfnisses da zu suchen, wo das ästhetische Spiel der geistigen und körperlichen Kräfte seine Zauber entfaltet.

Es ist kein geringes Verdienst des Zentralausschusses für Volks- und Jugendturnspiele, durch eifrige Tätigkeit diese Erkenntnis gefördert und wenigstens für einen Teil der hier in Frage stehenden gewaltigen Aufgaben Mittel und Wege angegeben zu haben, wie die Städte die Fürsorge für die körperliche Erziehung am besten einrichten können. Wenn ich im folgenden diese Mittel und Wege zusammenfasse und auf einige weitere bisher wenig benutzte hinweise, so werde ich das nicht in Form von Leitsätzen, noch weniger in Form einer Theorie tun. Denn abgesehen davon, daß Theorien, wie Goethe einmal sagt, nicht selten Übereilungen des ungeduldigen Verstandes sind, würde auch die beste Theorie, die aus der Erfahrung einiger Städte gewonnen wurde, in hundert andern Städten, die unter ganz andern Bedingungen leben, wenig Geltung haben. Ich werde mich vielmehr auf Beispiele beschränken, wobei ich mich auch vielleicht des Vorteils versichert halten kann, daß Beispiele besser ziehen als gute und weise Lehren. Dabei bleibe ich mir stets bewußt, daß das, was innerhalb dieses Rahmens geschehen kann, noch keine Bürgschaft gibt für eine wirkliche Lösung der allgemeinen Aufgabe. Aber ich bin mir auch bewußt, daß ohne die vorausgehende befriedigende Ausgestaltung der körperlichen Erziehung die allgemeine Frage

der vernünftigen Lebensführung in den Städten überhaupt nicht gelöst werden kann.

Die Erziehung zu einer vernünftigen Lebensführung stützt sich, wie alle Erziehung überhaupt, auf zwei Grundlagen: auf Gewöhnung und Einsicht. Wenn ich mich nun auch darauf beschränken muß, zu erörtern, was die Städte tun können, um die erste Grundlage zu schaffen, so kann ich doch nicht umhin, wenigstens vorübergehend zu streifen, daß die Städte auch die Einsicht fördern helfen müssen. Der Knabe und Jüngling, das Mädchen und die Jungfrau, müssen durch die Gestaltung des Unterrichtsplanes sowohl als insbesondere durch den Unterricht selbst zu der festen Überzeugung geführt werden, daß die Natur nach unwandelbaren Gesetzen handelt, daß sie jede Übertretung ihres Gesetzbuches unnachsichtlich straft, daß kein Sympathiemittel und kein „Gesundbeten" sie vor dieser Strafe schützen kann. Um die wenigen Grundsätze, um die es sich hier handelt, dem Schüler tief in Geist und Herz einzuprägen, so daß sie bei jeder Gefahr wie eine Menetekel aus dem Bewußtsein aufsteigen, dazu brauchen wir — so widerspruchsvoll dies auch klingen mag — lediglich die heutigen Unterrichtsmassen und Unterrichtsstunden zu vermindern: die Unterrichtsmassen, um das Wenige, was bleibt, namentlich im naturkundlichen Unterricht, mit der nötigen Gründlichkeit und Vertiefung behandeln zu können und so erst wirkungsfähig zu gestalten, die Unterrichtsstunden, weil gerade die geistig regsamsten Schüler und Schülerinnen bei zu großer Belastung ihrer Zeit mit Unterricht und sonstiger geistiger Arbeit schwerlich zu der Überzeugung gebracht werden können, es sei eine heilige Pflicht des Menschen, auch dafür zu sorgen, ut sit mens sana in corpore sano. Ein billiges Mittel, diese Verminderung, werden die Stadtverwaltungen sagen, und doch das wenigst benutzte bei uns Deutschen, wo die Güte der Schule fast ausschließlich nach dem Ku-

bitinhalt der Bücher gemessen wird, deren Wissensstoff unsere Schüler sich angeeignet haben. Ich muß mir leider versagen, meine Anschauungen über die Anwendbarkeit und Fruchtbarkeit dieses Mittels weiter auszuführen; dies würde allein die dem Vortrag zur Verfügung gestellte Zeit ausfüllen. Auch scheinen wir für diesen Gedanken noch gar nicht reif zu sein; vielleicht gelingt den wenigen, aber mutigen Pionieren, die uns in den deutschen Landerziehungsheimen im Harz, in Thüringen, in Wannsee, neuestens auch in Bayern am Ammersee, erstanden sind, eine Bresche in den gewaltigen Ringwall zu legen, der uns heute noch hindert, hinauszuschauen in das wahre Land der öffentlichen Erziehung.

Ich wende mich sofort zur andern Grundlage der Erziehung zu einer vernünftigen Lebensführung: zur Gewöhnung.

Auch hier muß ich jenen Teil übergehen, der dahin abzielt, daß der Städter geistig gekräftigt werde für den ihm bevorstehenden Lebenskampf. Hier handelt es sich auszuführen, was wir tun müssen, um ihn körperlich so zu stählen, damit ihn das hochgespannte Maß der Ausnützung seiner Körperkräfte nicht vor der Zeit erschöpfe. Das radikalste und bei unseren heutigen Verkehrshilfen auch vielleicht durchführbare Mittel wäre, mindestens die mittleren und höheren Schulen im Innern der großen Städte zu schließen und sie an deren Burgfrieden oder darüber hinaus zu verlegen, wo die Sonne scheint, die Wälder rauschen und die Bäche fließen. Doch möchte ich nicht den Mond vom Himmel herunterholen, sondern nur Dinge berühren, die heute mir allgemein erreichbar scheinen. Das erste, was hier die Städte unternahmen, war, daß sie mit allen ihren Schulen obligatorischen Turnunterricht verbanden, für den sie allmählich immer besser eingerichtete Turnsäle erbauten und besondere Turnhöfe einrichteten. Die Erkenntnis, daß dieses Volks- und Mittelschulturnen, dem wöchentlich zwei, im günstigsten Falle drei Stunden gewidmet sind, völlig unzu-

reichend ist, den Körper des Stadtkindes nennenswert zu stählen, ist wohl heute eine allgemeine. Nichtsdestoweniger möchte ich, soferne nur die später zu besprechenden Einrichtungen in genügendem Maße Boden fassen, einer Vermehrung der Turnstunden über drei hinaus nicht das Wort sprechen. Das eine aber ist notwendig und langsam erreichbar: in allen ganztägigen Schulen täglich eine halbe Stunde obligatorisches Turnen. Vorausgesetzt, daß dieser Unterricht gut und gewissenhaft und ohne in Drill auszuarten erteilt wird, daß er nicht nur frisch und fromm, sondern auch fröhlich und frei ist, daß er möglichst im Freien stattfindet und, wenn er in die Turnhalle verlegt werden muß, diese durch die Masse der Turnenden nicht eher einer gefüllten Heringstonne als einem Bewegungsraume gleicht, so genügt dies, Lunge und Herz in Übung und den Körper geschmeidig zu erhalten und den Knaben oder das Mädchen zu gewöhnen, daß sie keinen Tag ohne ein bescheidenes Maß systematischer Körperübung vorübergehen lassen.

Ebenso möchte ich dringend empfehlen, nicht bloß in den auf die Volksschulen folgenden mittleren und höheren Schulen, sondern auch in allen sich anschließenden Fortbildungs- und Fachschulen das Turnen teils obligatorisch, teils fakultativ fortzusetzen. Denn das regelrechte systematische Turnen ist nicht nur ein Stärkungsmittel für den Körper, sondern auch ein ausgezeichnetes Zuchtmittel für den Willen. Wenn, was niemand bestreiten wird, die Wirkungen des Unterrichts abhängig sind von dem Interesse, das ihm der Schüler entgegenbringt, so ist gerade für das Alter der Fortbildungs- und Fachschulen eine mit der nötigen Frische geleitete Turnstunde etwas sehr Wertvolles für alle Erziehungsbestrebungen und nicht bloß für die hier in Frage stehenden. Dazu kommt, daß, wie Dr. Lorenz in seinem Vortrag über Wehrkraft und Jugenderziehung im Jahre 1900 hervorgehoben hat, gerade in der Zeit vom 14.

bis 18. Lebensjahre Herz und Lunge eine Wachstumsperiode haben wie weder vor- noch nachher, daß das Herz in dieser wichtigen Zeit des mannbaren Reifens auf das Doppelte seines bisherigen Volumens sich vermehrt und die Lungen eine jährliche Wachstumszunahme von 100 bis 140 Kubikzentimeter aufweisen. Diese Erwägungen haben mich veranlaßt, zunächst für alle ungelernten jugendlichen Arbeiter und für alle Berufslosen unter dem vollendeten 16. Lebensjahre in den bei uns obligatorischen Fortbildungsschulen auch Turn- und Turnspielunterricht obligatorisch einzuführen. Das gleiche habe ich auch an fachlichen Fortbildungsschulen solcher Gewerbe unternommen, deren Beruf eine sitzende Lebensweise mit sich bringt, wie bei den Schneidern, während allen übrigen obligatorischen fachlichen Fortbildungsschulen Turnen und Turnspiele einstweilen als fakultative Unterrichtsgegenstände angefügt sind. Noch ist die Einrichtung neu und erst in wenigen Schulen durchgeführt; aber alle Berichte stimmen überein, daß ihre Anziehungskraft auch da, wo es sich nur um fakultative Einführung handelt, eine sehr große ist, und daß sie gute Früchte trägt nicht bloß für die körperliche Erziehung, sondern auch gerade nach der Richtung, auf welche ich bei allen Erziehungsfragen das Hauptgewicht lege, nach der Richtung der Willenserziehung. Dabei wählen wir mit Vorliebe Turnlehrer aus den großen Turnvereinen, wenn möglich dem Gewerbestande angehörig, suchen, wo es angängig, die Turnspiele auf die Plätze dieser Vereine zu legen, um so durch Ausnutzung des Gefühls der Anhänglichkeit die Schüler zu gewöhnen, auch späterhin von den Einrichtungen dieser Vereine Gebrauch zu machen, über deren erzieherische Bedeutung ich noch nachher zu sprechen habe. Und wie die Fortbildungsschulen, so dürfen auch unsere mannigfaltigen großen und kleinen deutschen Fachschulen, Handwerker-, Kunstgewerbe- und Gewerbeschulen nicht ohne Turnen und Turnspiele bleiben. Ich

ziehe nicht gern ausländische Verhältnisse heran, aber der folgende Vergleich ist einwandfrei: In Frankreich findet man keine Fachschule ohne obligatorisch eingeführte Leibesgymnastik, in Deutschland aber keine mit einer solchen. Und dabei hat auch in Frankreich der Tag bloß vierundzwanzig Stunden, und diese Schulen sind, soweit ich sie kennen gelernt habe, nicht minder bestrebt als die deutschen, dem Handel, dem Gewerbe, der Industrie Männer mit ausgezeichnetem Wissen und Können zuzuführen. Würden sich die Städte, die heute schon Fortbildungs- und Fachschulen unterhalten, zu dem Entschlusse aufraffen können, auch diesen Schulen zu gewähren, was sie für alle Volks- und Mittelschulen nötig halten, so hätten sie keine weiteren Opfer zu bringen, als daß die Stadtverwaltungen für die wenigen hier anfallenden Unterrichtshonorare aufkommen und die für Volks- und Mittelschulen eingerichteten Turnhallen und -plätze auch den Schülern dieser Anstalten eröffnen.

Ganz anders werden aber die Anforderungen, sobald wir nun uns die Aufgabe stellen, die jugendlichen Körper unserer Stadtkinder wirklich zu stählen, sie zu gewöhnen, die Stunden der Erholung unter freiem Himmel im fröhlichen Spiel der Kräfte suchen zu lernen und ihrem Genußbedürfnis eine Richtung zu geben, daß seine Befriedigung nicht zu einer Verkümmerung, sondern zu einer Steigerung der körperlichen und sittlichen Kräfte führt. Hier steht die Förderung des Volks- und Jugendspieles obenan. Ich halte gerade wegen dieser zweifachen Seite der Wirkung[46]) die Spielfrage für eine der wichtigsten Fragen der Volkserziehung in den Städten. Leider ist sie zugleich die schwierigste; denn sie ist zugleich eine Platzfrage, und nichts ist teurer in den großen Städten als große, freie Spielplätze. Und doch ist die Lösung dieser Aufgabe selbst in Städten von der Größe Münchens mit mehr als einer halben Million Einwohner nicht völlig aussichtslos. Als im Jahre 1890 die Stadtgemeinde zum ersten Male an diese Aufgabe

herantrat, mußte man sich zunächst begnügen, einige vorhandene Schulhöfe zu diesem Zwecke auszunützen. Nur für den Nordwesten der Stadt stand der alte herrliche Turnplatz von $4^{1}/_{3}$ Hektar Ausdehnung, den vor 75 Jahren bereits König Ludwig I. Maßmann zur Verfügung gestellt hat, den Spielbestrebungen offen. Aber von dieser Zeit an wurde kein Schulhaus mehr gebaut, das nicht über einen Spielhof von 2000 bis 3000 Quadratmeter verfügte; mit Hilfe einsichtiger Kommunalreferenten wurden in der Zwischenzeit auch im Südosten, im Süden und Südwesten der Stadt drei große Volksspielplätze eingerichtet in einer Ausdehnung von $2^{1}/_{2}$, $1^{1}/_{3}$ und 2 Hektar, von denen einer im Winter auch in einen Eisplatz umgewandelt werden kann.[47]) Neuerdings sind auch im Nordosten und im Norden der Stadt, wo sich unser wundervoller englischer Garten fast zwei Wegstunden längs der Isar hinzieht, unsere langjährigen Bemühungen, eine der großen Wiesen dieses mächtigen, dem Hofe gehörigen Parkes für Spielzwecke zugänglich zu machen, zum Ziele gelangt, womit die Spielflächen der Stadt abermals um 5 Hektar vermehrt worden sind.[48]) Inzwischen konnte die Gemeinde wenigstens dadurch einige Unterstützung gewähren, daß sie einem der drei großen Turnvereine Münchens eine an der Isar gelegene Fläche von $^{2}/_{3}$ Hektar leihweise zur Verfügung stellte mit der Auflage, den offiziellen Jugendturnspielen unserer Volksschüler die nötige Zeit und Pflege angedeihen zu lassen. Mit Einschluß der erwähnten Wiese im englischen Garten vermehrten sich innerhalb der letzten 14 Jahre die Spielplatzflächen um rund 19 Hektar im Innern der Stadt oder doch weit innerhalb ihres Burgfriedens. Auf den gesamten Spielplatzflächen von rund 27 Hektar gaben sich im Sommer 1909 in etwa 30 Spieltagen und rund 170 Spielkursen rund 350000 Volksschüler, 10000 Fortbildungs- und Mittelschüler und 1500 Fortbildungsschülerinnen dem fröhlichen Jugendturnspiel hin unter der Leitung

von etwa 170 Lehrkräften und der Oberaufsicht zweier Inspektoren.[49])

Ist die Platzfrage gelöst, so ist die Einrichtung des Jugendturnspieles mit verhältnismäßig geringen Ausgaben verknüpft. In München bezahlte im Jahre 1911 die Stadtverwaltung rund 20000 Mark an die Leiter und Leiterinnen der Spiele, 2000 Mark für die Inspektion und etwa 8000 Mark für die Instandhaltung der eigenen Jugendspielplätze und den Pacht der gemieteten, sowie für die Beschaffung von Spielgeräten. Wie gering ist diese Summe von 30000 Mark im Vergleich zum Gesamtetat des Münchener Werktagschulwesens im Betrage von über 8 Millionen? Und wie viele glückliche Stunden werden dafür Tausenden von armen Großstadtkindern bereitet? Unter gewaltigem Andrang werden im April die Spiele eröffnet und bis Mitte Oktober unter lebhafter Beteiligung durchgeführt, wobei etwa 10 von den 170 Gruppen auch die Ferien hindurch dauern. An der Peripherie der Stadt werden den Schulen benachbarte Wiesen von Privaten teils mit, teils ohne Gegenleistung dem Spiele zur Verfügung gestellt oder der Gemeinde gehörige Baugründe in provisorische Spielplätze umgewandelt. Auch die zweien großen Turnvereinen Münchens gehörigen Waldspielplätze außerhalb des Burgfriedens, der eine im Osten, der andere im Westen der Stadt, werden in liberaler Weise bei Schülerwanderungen zur Verfügung gestellt, so daß zurzeit auf 100000 Einwohner rund 6 Hektar Spielplätze treffen. Nichtsdestoweniger bleibt die Sorge für die Zukunft bestehen. Denn selbst die schönsten Spielplätze werden nur dann dauernd die Bevölkerung festhalten, wenn sie nicht zu weit von deren Wohnstätten entfernt liegen.

Für die Schulkinder sind daher geräumige Spielplätze von 2500 bis 4000 Quadratmeter am Schulhause ihres Bezirkes selbst ganz ausgezeichnete Einrichtungen, nicht nur deshalb, weil die Schüler gleich nach Schulschluß schon auf ihren Spiel-

plätzen sind, sondern auch deshalb, weil man sie zu allen schulfreien Tageszeiten den Kindern des Bezirkes zum Spielen öffnen kann und weil sie im Winter ausgezeichnete Eislaufplätze für die Jugend abgeben. Wie ungünstig die Verhältnisse in einer Stadt auch sein mögen, hier haben die Stadtverwaltungen die unbedingte Pflicht und auch die Möglichkeit der Fürsorge. Die kommenden Zeiten werden die schwerste Anklage gegen uns erheben, wenn wir auch hier kurzsichtig sind.

Für Fortbildungsschüler aber und Erwachsene sind die Schulspielplätze weder geeignet noch anziehungskräftig. Hier fesseln nur große Wiesenflächen mit zweckmäßig angelegten schattigen Baumpflanzungen, Waldparke und Stadtwaldungen, in denen der Städter sich auch einmal frei bewegen kann und nicht an das endlose Seil der zierlich sich schlängelnden Wege und Fußsteige gefesselt wird. Weitsichtige und gutgeleitete Stadtleitungen haben mit und ohne Verbindung mit privater Freigebigkeit und gemeinnütziger Vereinstätigkeit in den letzten zehn Jahren auch in Deutschland bereits Erfreuliches geleistet. Ich erinnere an den Kaiserbergpark in Duisburg, an das neue Parkprojekt in Wiesbaden, an den Heide- und König-Albert-Park in Dresden, an die prächtige Leistung einiger rheinischer Städte (Köln, Bonn usw.), die mit dem Verschönerungsverein das ganze Siebengebirge ankauften, an den Walter-Simon-Platz in Königsberg, an den Kuchwald in Chemnitz usw. Alle weit hinter sich lassend ist aber wieder einmal der Deutsche Kaiser beispielgebend vorangegangen, der, seine Jagdgehege im Grunewaldpark aufgebend, nunmehr den gewaltigen mit reichen Naturschönheiten ausgestatteten Komplex von 4276 Hektar als Volkspark den Städten Berlin und Charlottenburg eröffnet hat, als einen wahrhaftigen Volkspark mit Spiel- und Sportplätzen aller Art, wo nicht vor jeder Wiesenblume ein Parkaufseher und an

jeder Wegbiegung eine Verbotstafel steht und die Hunderttausende von armen Gefangenen der beiden großen Städte sich frei ergehen und ergötzen können.[50]) Mit Recht hat Dr. Schmid auf dem 6. Kongresse für Volks- und Jugendspiele seinen Hinweis auf diese Tat mit dem Wunsche geschlossen: Möge dieses kaiserliche Beispiel recht viele königliche, großherzogliche, herzogliche, kommunale und vor allem auch bürgerliche Nachahmungen im kleinen finden.

Zwar ist in allen Gemeindeverwaltungen heute eine gewisse Fürsorge für öffentliche Anlagen bemerkbar. Aber die Art der Fürsorge ist noch sehr verbesserungsfähig. Es genügt nicht, grüne Flächen für das ermüdete Auge zu schaffen, Sandwüsten mit Blumenteppichen zu bedecken, Promenaden für pensionierte Beamte und Offiziere anzulegen, lauschige Plätzchen, in denen die Nachtigallen schlagen, für einsame Liebespärchen einzurichten, mit verirrten Felsstücken und hungrigen Wasserfällchen mißverständlich der Natur nachzuhelfen, auch die Jugend muß zu ihrem Rechte kommen.[51]) Darum soll der Grundsatz aller Stadtgärtnereien sein: Keine große Anlage ohne Turnspielplatz und nicht in jede stille Ecke eines Häuserzuges einen Blumenteppich! Wo soll die Jugend unserer großen Städte heute spielen und springen, jauchzen und jagen? Auf den Straßen erlauben es Polizei und Verkehrsverhältnisse nicht, im Hofe verbietet es der Hausherr, in der Wohnung die Nachbarn, in den Anlagen der Aufseher. Wir haben in München einen noch unter König Ludwig I. entstandenen Stadtteil, weitschauend und städtefreundlich von ihm angelegt, der auf etwa 200 Hektar Bebauungsfläche 15 Hektar Anlagen in 3 bis 4 Gruppen enthält. Einst tummelten sich auf ihm die Kinder in größter Ungezwungenheit; heute hören Sie dort kein fröhliches Jauchzen mehr. Ernste Gelehrte und geschäftige Arbeiter schreiten über die wohlgepflegten Wege, Stu-

denten machen Meßübungen am Theodolithen, auf den Bänken sitzen verschämte Kindermädchen. Nur der hohe Adel vermochte sich einige Tennisplätze zu retten. Und ganz im Innern der Stadt sind erst in den letzten 20 Jahren etwa 4 Hektar Spielplätze der Jugend in Parkflächen umgewandelt worden, deren grüne Wiesen keines Kindes Fuß berühren darf. Der fast bis in das Herz der Stadt sich hereinziehende englische Garten umfaßt viele Hunderte von Hektaren mit herrlichen weitausgedehnten Wiesenflächen, die abgesehen von ihrer ästhetischen Aufgabe, mit der einzigen jüngst erreichten Ausnahme nichts zu tun haben, als Heu zu liefern. Tausende und Abertausende von Kindern schauen von den benachbarten Straßen und Häusern sehnsuchtsvoll hinüber wie einst Moses vom Berge Nebo in das gelobte Land. Doch wehe dem Frevler, der es wagt, seinen Fuß auf die grünen Teppiche zu setzen! Hier wird die Zeit noch einen ungeheuren Wandel in der Einsicht der Menschen schaffen müssen, und wir müssen uns verbinden mit den Vereinen für Volksgesundheitspflege, damit wir vereint allerorts und zu allen Zeiten den Finger auf diese Wunde legen, das Gewissen schärfen und der Einsicht Bahn brechen, daß das Hauptarbeitsfeld der städtischen Hygiene auch hier die Vorbeugung ist. Zur Hebung der Pferdezucht werden die größten Rennplätze[52]) geschaffen und hohe Preise von den Städten ausgeworfen; für die Toten sogar entstehen Waldfriedhöfe. Für die Menschenzucht aber lassen wir die Auslese im grausamen Kampf ums Dasein sorgen, und die Lebendigen sperren wir in die Steinwüsten der großen Städte.

Ist diese Einsicht gekommen, dann wird es uns leicht werden, nicht bloß während der Schulzeit und Ferienzeit, sondern, was noch viel wichtiger ist, auch während der Lehrlingszeit die Jugend auf die so gewonnenen Spielplätze zu bannen. Die Stärke der freiwilligen Beteiligung an den mittels lebendiger

Spielleiter eingerichteten Spielen in der Ferien- und Lehrlingszeit wird dann die erste Probe liefern für die Güte unserer Volksschulspiele. Die zweite Probe bildet die Ausnützung der öffentlichen Spielplätze durch die Erwachsenen und die Art und Weise, wie diese ihre Mußezeit verbringen. Es war mir immer ein schmerzlich-freudiger Eindruck, wenn ich in den kleinen Bergstädtchen Norditaliens an den Sonntagnachmittagen Hunderte von Einwohnern auf den einfachen Kirchplätzen versammelt sah, um dem Ballospiele der jungen Männer stundenlang zuzusehen und den lebhaftesten Anteil an den Wechselfällen des Spieles zu nehmen, ohne daß gefüllte Humpen in der Runde kreisten.

Die dritte und letzte Probe aber wird die Entwicklung der vaterländischen Spiele und Volksfeste sein, deren hygienische und ästhetische Veredelung nicht von außen in sie hineingetragen werden kann, sondern aus der Gesinnung des Volkes herauswachsen muß und auch herauswachsen wird, wenn unsere Erziehung die rechte war. Wenn wir auch heute in Deutschland noch weit entfernt sind von diesem letzten Erfolge, so zeigt sich doch nach den Berichten des Grafen von Leiningen, daß die Spielbewegung wenigstens an den Schulen im Zunehmen begriffen ist. Noch ist die Zunahme eine bescheidene. Aber wenn die heutige Jugend einst unsere Plätze einnehmen wird, wird der Gedanke, daß die Erziehung zur Turnspielfreude nicht bloß der Körperhygiene, sondern auch der Seelenhygiene willen auf das wärmste zu pflegen ist, sicher einen besseren Boden finden. An uns, denen in Stadt und Staat die Leitung des Schulwesens anvertraut ist, liegt es, einstweilen zu tun, was in unseren bescheidenen Kräften liegt.

Neben den Jugendturnspielen ist auch den Schülerwanderungen der Volks- und Mittelschüler sowie den Wanderfahrten der Fortbildungsschüler eine besondere Fürsorge durch die Stadtverwaltungen zuzuwenden. Ganz abgesehen davon, daß sie unter guter Leitung den Anschauungskreis unserer

Stadtkinder auf das beste zu erweitern vermögen, und daß sie dem oft kümmerlich vegetierenden Natursinn des Stadtkindes neue Nahrung zuführen[53]), sie lehren es auch Enthaltsamkeit üben, kleine Strapazen und Entbehrungen auf sich nehmen und gewöhnen den Menschen an eine Körperübung, der er auch noch im höheren Alter zu huldigen vermag. In München begnügen wir uns einstweilen, jeder der vier oberen Klassen drei Wanderungen obligatorisch aufzuerlegen. Soweit die Schüler nicht selbst die Kosten derselben bestreiten können, die ja bei aller Bescheidenheit der Ansprüche wegen der in Großstädten kaum vermeidlichen Eisen- und Trambahnfahrten immerhin erwachsen, kommt hierfür die Stadtverwaltung auf, die zu dem Zwecke eine mit dem Wachstum der Schulen steigende Summe in den Haushaltplan eingesetzt hat, im Jahre 1911 rund 10000 Mark. Solche Wanderungen können auch jene großen Städte pflegen, die dem Jugendturnspiel heute noch keine Opfer bringen können. Für die *systematische* Schulung des Körpers haben sie ja keine Bedeutung, wenn sie nicht, was aber in Großstädten unmöglich ist, in ganz kurzen Zeiträumen periodisch wiederkehren; aber unter guter Führung hinterlassen die meisten einen unauslöschlichen Eindruck im Herzen des Stadtkindes, der in ihm auf viele Jahre hinaus die Sehnsucht rege erhält, den städtischen Gräbern zu entfliehen und die Mußezeit an den Sonntagen nicht im Wirtshause der nächsten Straße zu vergeuden. Dies tritt um so wahrscheinlicher ein, wenn wir auch im Fortbildungsschüler durch Wanderfahrten die Freude an der Natur erhalten, wie dies beispielsweise die Leipziger Fortbildungsschulen seit mehr als einem Jahrzehnt tun. Die Mittel können hier Schülersparkassen mit Pfennigeinlagen beschaffen. In München kommen neuestens auch einzelne gewerbliche Verbände für die Kosten einer solchen Wanderung von Lehrlingen ihres Gewerbes auf, seit es mir gelungen ist, mit jeder fachlichen Fortbildungsschule eines bestimmten Gewerbes

einen solchen gewerblichen Verband zu verknüpfen. Das ist nicht nur im Hinblick auf die Wanderfahrten eine erfreuliche Erscheinung, sondern auch deshalb, weil sie Zeugnis gibt vom gesunden Sinn der Meister, und weil sie geeignet ist, ein engeres, und zwar ein sittliches Band um die Angehörigen eines Gewerbes zu flechten. Freilich hängt der erzieherische Wert dieser Wanderungen in viel höherem Maße noch als Turnen und Turnspiele von dem Verständnis, der Hingabe und der Freude dessen ab, der sie führt. Es ist durchaus unrichtig, daß bei entsprechender Leitung das Wirtshaus dabei das Ziel und die Sehnsucht der Jugend ist. Ich habe einst Dutzende von Tageswanderungen mit meinen Gymnasiasten unternommen, von denen viele so eingerichtet waren, daß ein Gasthaus gar nicht oder erst spät am Abend kurz vor der Heimfahrt erreicht wurde, und ich wie die meisten meiner Schüler zählten sie zu jenen Ereignissen, die heute noch hell und freundlich in unserer Erinnerung stehen. Leider ist an unseren Gymnasien und anderen höheren Schulen[54]) der Sinn für solche Fahrten nicht besonders rege. Ein freundlicher aber energischer Druck der Stadtverwaltungen bzw. der Regierungen würde hier sehr wenig kosten und doch weit über die Jugendzeit hinaus den größten Nutzen stiften können.[55])

Zu dem Turnen, den Jugendspielen und den Wanderfahrten ist nun in den letzten zehn Jahren eine neue Form der Leibesübungen an den Schulen gekommen, der Schwimmunterricht, und gerade eine der größten Städte Deutschlands, Hamburg, hat dieser Frage mehr als ein bloßes Interesse entgegengebracht. Auf Veranlassung des Hamburger Stadtschulinspektors Fricke wurde im Jahre 1898 mit Genehmigung der Oberschulbehörde an der ihm unterstellten Schule mit dem obligatorischen[56]) Schwimmunterricht begonnen, und zwar in der Weise, daß der Turnunterricht die Einübung der Schwimmbewegungen auf besonderen Schwimmböcken über-

nahm, nach deren Sicherung in einer benachbarten Volksschwimmhalle der eigentliche Schwimmunterricht vollendet und weitere Übungen in Fuß- und Kopfsprung, Tauchen, Retten und Wiederbelebungsversuchen angefügt wurden. Nach Ablauf von fünf Jahren hatten bereits 27 Knabenschulen mit 1814 Schülern in den 6. Klassen obligatorischen Schwimmunterricht teils in den beiden städtischen Schwimmhallen, teils im offenen Flusse. Die Frage der Ausdehnung dieses Unterrichts auf allen Schulen Hamburgs ist nur mehr eine Frage der Vermehrung der städtischen Schwimmhallen, und da die Anlage von vier weiteren solcher Hallen geplant ist, so kann man ohne große Sehergabe behaupten, daß in Hamburg der obligatorische Schwimmunterricht seinen Einzug in allen Schulen sicher halten wird. Aber auch ohne diese Aussicht steht die Stadt Hamburg heute in der energischen Inangriffnahme dieser Frage an der Spitze aller deutschen Städte. Ihr folgt Frankfurt a. M., das den Unterricht bereits vor 17 Jahren fakultativ eingeführt hat, und zwar an 21 Knaben- und 7 Mädchenschulen während des Sommers in den Flußbädern; trotz der Freiwilligkeit beteiligten sich übrigens fast 100 Prozent aller Schüler. Auch in Elberfeld ist seit fünf Jahren der Weg der Hamburger Schulbehörde betreten; in den Knabenschulen, die der öffentlichen Schwimmhalle am nächsten liegen, ist der Schwimmunterricht obligatorisch, und zwar unter Benützung der Turnstunden, eingeführt. Erste Versuche zur Einführung wurden in Berlin, Köln, Königsberg, Breslau, Leipzig und Hannover unternommen, während in Dresden der Turnlehrerverein[57]) mit Unterstützung des Magistrates sich der Aufgabe unterzieht, freiwillig sich meldenden Knaben und Mädchen Unterricht im Schwimmen angedeihen zu lassen. Im Jahre 1907 hat sich auch München den Reihen dieser Städte angeschlossen. Wahrscheinlich sind noch verschiedene andere Stadtgemeinden zu nennen, die gleichfalls der Frage schon näher getreten sind.[58]) Aber

schon aus den angezogenen Beispielen ersieht man, daß die Forderung der Einführung von Schwimmunterricht ein überraschend schnelles Verständnis, und zwar gerade in den großen Städten, gefunden hat. Insbesondere aber lehren die Hamburger Einrichtungen, daß die Einführung obligatorischen Unterrichtes nicht bloß möglich, sondern vor allem auch keineswegs kostspielig ist, nachdem von den rund 3300 Mark Ausgaben, die 1903 für den Unterricht von 1800 Schülern erwuchsen, 2800 Mark als Eintrittsgeld in die öffentlichen städtischen Schwimmhallen wieder in die Staatskasse zurückflossen.[59])

Dabei ist der Einwand nicht stichhaltig, daß mit dieser Einführung das Turnen zu kurz kommt. Denn Fricke hat vollkommen recht, wenn er in seinem Bericht[60]) über den Unterrichtsbetrieb im Schwimmen an den hamburgischen Volksschulen bemerkt:

„Schwimmen ist Turnen im Wasser. Fast die ganze Muskulatur des Körpers wird beim Schwimmen in Bewegung gesetzt, in erster Linie alle Beuge- und Streckmuskeln der Gliedmaßen. Die regelmäßige kräftige Bewegung bedingt ein regelmäßiges, langsames, tiefgehendes, energisches Atmen; die Brust weitet sich zu ihrem größten Umfang aus und preßt sich auf den kleinsten zusammen. Dabei ist die kräftig eingeatmete Luft staubfrei, feucht, milde und dringt bis in die äußersten Lungenspitzen. Eine weitere Folge ist die Stärkung der Muskeln des Unterleibes und der Brust, die energische Blutverbrennung, gesteigerte Herztätigkeit und Blutzirkulation. Dazu kommen die Vorteile der Hautpflege, der praktische Wert der Schwimmkunst überhaupt für alle, die am Wasser wohnen oder auf ihm beschäftigt sind und nicht zuletzt die große Bedeutung des Schwimmunterrichtes für die Erziehung zum Mute, zur Energie und Geistesgegenwart.“ Angesichts aller dieser unleugbaren Eigenschaften werden die Turnlehrer

auf die Dauer kaum sich weigern können, das Schwimmen als eine Einzelaufgabe, die der Turnunterricht zu lösen hat, mit ins Auge zu fassen. Und die Stadtverwaltungen, die über öffentliche Schwimmhallen und Flußbäder verfügen, werden alsdann ohne besonderen Aufwand dem glänzenden Beispiele Hamburgs folgen können. Sie werden es um so leichter tun, als gerade die Lösung dieser Aufgabe die größte Sympathie im Publikum findet und als sie ihren im Interesse der Gesamtbevölkerung ohnehin nötigen Schwimmhallen eine große Zahl dauernder Gäste zuführen und diesen Einrichtungen, die heute vielfach nicht genügend ausgenützt sind, das notwendige Erträgnis sichern werden.

Wenn nun aber auch viele Stadtverwaltungen dieser neuen Forderung teils wegen ihrer Neuheit, teils wegen des Mangels öffentlicher Schwimmhallen oder gar geeigneter Flußbäder zurzeit noch kühl gegenüberstehen werden, der sehr viel älteren Forderung, die Kinder wenigstens durch Brausebäder an eine regelrechte Hautpflege zu gewöhnen, sollte sich keine Stadt mehr verschließen. Hier verfügt vielleicht München, das bis zum Jahre 1900 keine städtische öffentliche Schwimmhalle hatte und dessen reißender und kalter Alpenfluß wenig günstige Gelegenheit zum Freischwimmen bietet, über die reichsten Erfahrungen. Das erste Schulbrausebad wurde vor 24 Jahren, am 1. Oktober 1888, in der Schule an der Amalienstraße eröffnet. Im Jahre 1911 hatten 51 einfache Knaben- und Mädchenschulen mit je 14 bis 20 Klassen ihre Badeeinrichtung. An diesen wurden rund 1 300 000 Bäder abgegeben. Da die Einrichtung[61]) genügend groß ist, damit die 50 bis 60 Kinder einer Klasse in einer halben Stunde gleichzeitig baden können, so kann jedes Kind in jeder Woche, ohne besondere Störung des Unterrichts, sein Brausebad nehmen. Die Betriebskosten für je 30 000 Bäder belaufen sich einschließlich der Verzinsung des Anlagekapitals auf 3600 Mark, so daß das einzelne Brause-

bad der Gemeinde auf 12 Pfennig zu stehen kommt. Man kann annehmen, daß das Schulbrausebad trotz aller Einwände, die dasselbe erfahren mußte und vielfach heute noch erfährt, in den meisten deutschen Städten, soferne nicht eine falsche Prüderie noch hinderlich war, seinen Einzug gefunden hat. In Zukunft wird ihm vielleicht das Schwimmbad Konkurrenz bereiten, namentlich in kleineren Städten, die eine genügend große, öffentliche, der Gesamtheit dienende Schwimmhalle besitzen. Der Wert des Schulbrausebades beschränkt sich auf Hautpflege, Abhärtung des Körpers und vor allem auf die Gewöhnung an Reinlichkeit nicht nur des Körpers, sondern auch der Leibwäsche. Denn das ist bei uns eine allgemein beobachtete Erscheinung, daß mit dem Einzug des regelmäßigen Brausebades in die Schule der bis dahin oft unglaublich vernachlässigten Leibwäsche des Kindes eine ungleich größere Fürsorge der Eltern zuteil wurde, eine Fürsorge, die vielfach auch auf die Oberkleider überging. Diese Erziehung zur inneren und äußeren Reinlichkeit ist aber allein schon ein Segen, der auch die letzten Stadtverwaltungen nicht länger mehr sollte zögern lassen, dem Bad in irgendeiner der beiden Formen den Einzug in die Schulen zu gewähren.

Überblickt man nun die bisher erhobenen Forderungen zugunsten der Körperpflege und der in ihrem Gefolge stehenden moralischen Erziehung, so könnte es manchem scheinen, als ob damit den Städten, die ohnehin schon eine schwere Rüstung tragen, nicht nur neue, sondern vor allem auch allzu große Lasten aufgebürdet würden. Ich glaube, daß ein einfaches Beispiel die Befürchtung zerstreuen kann. In München haben alle vier Forderungen, wenn auch noch keine völlig befriedigende, so doch eine immerhin recht beachtenswerte Berücksichtigung gefunden. Dem wöchentlich zweistündigen Turnunterricht in allen Klassen stehen große helle Hallen und fast durchweg geräumige Schulhöfe zur Verfügung. Das Turnspiel findet

seine Pflege im Schulbetrieb wie außerhalb desselben. Die Schulhäuser haben mit wenigen Ausnahmen ihre Brausebäder; der Schwimmunterricht hat seinen Einzug gehalten; Schülerwanderungen, Wanderfahrten und Ferienspiele finden ihre Pflege; ja sogar für die Veredelung des größten Münchener Volksfestes, des Oktoberfestes, zeigen sich schüchterne Ansätze durch Einfügung von Turnvorführungen, Turnspielen und Wettspielkämpfen. Es ist nun nicht uninteressant, die Ausgaben, die hierfür alljährlich anfallen, zu vergleichen mit den Gesamtausgaben für das Münchener Schulwesen. Die weitaus größte Summe beansprucht das Turnen an den Volksschulen; die Unterrichtshonorare hierfür, die in den Lehrergehältern stecken, waren im Jahre 1909 für die Volksschulen mit 230 000 Mark, für die übrigen Schulen mit 10 000 Mark in Anschlag zu bringen[62]), der Bau von jährlich vier neuen Turnhallen mit 100 000 Mark. Der Betrieb der 36 Brausebäder beanspruchte 108 000 Mark, der Bau von jährlich zwei neuen Bädern 30 000 Mark. Für die Schülerwanderungen, Ferienhorte und Ferienspiele verausgabte die Gemeinde jährlich 13 800 Mark[63]), für die Jugendturnspiele 35 000 Mark. Das gab bei einem Schuletat von 8 Millionen Mark eine Summe von jährlich rund 527 000 Mark, wovon der in allen Städten ohnehin obligatorische Turnunterricht fast zwei Drittel in Anspruch nimmt. Während sonach auf die geistige Erziehung 93,4 Prozent der Gesamtausgaben fielen, kamen auf die körperliche selbst bei unseren immerhin nicht unerfreulichen Einrichtungen nur 6,6 Prozent. Ähnlich liegen die Verhältnisse auch heute.

Hierbei ist nur eines nicht mitgerechnet, der jährliche Zinsanfall der Bau- und vor allem der Spielplatzwerte. Allein einmal haben gerade unsere großen Spielplatzflächen streng genommen überhaupt keinen Buchungswert, da sie von vornherein nicht bebaut werden dürfen, auch wenn sie keine Spiel-

plätze wären, und dann sind diese als Spielplätze benutzten Wiesenflächen nicht bloß für die Jugenderziehung in Anrechnung zu bringen. Sie sind die Oasen in der gewaltigen Häuserwüste und nicht weniger der Gesamtheit nötig als irgendwelche andere öffentliche Anlagen. Sie sind so wichtig, daß die bayerische Staatsregierung, um alles kurzsichtige Gebaren wenigstens einigermaßen hintanzuhalten und den Gemeinden den nötigen Rückhalt gegen den Egoismus der Terraingesellschaften zu geben, bereits vor zehn Jahren keinem Baulinienplane für neue größere Stadtgebiete die Genehmigung in Aussicht stellte[64]), der nicht 5 bis 10 Prozent des zur Bebauung gelangenden Bodens für Promenaden und Parkgärten vorsehe. Weitschauende Kommunalreferenten unserer Stadtverwaltungen in Bayern werden daher hier eine segensreiche Tätigkeit entfalten können für die Sanierung der Städte im allgemeinen und für die Aufgaben der körperlichen Erziehung unserer Stadtbewohner im besonderen.

Bei allen Opfern aber nun, welche die Stadtgemeinden im Interesse der körperlichen Erziehung auf sich zu nehmen geneigt sind, sollten sie auf ein Mittel niemals verzichten, das ich für eines der billigsten und doch zugleich wirksamsten halte, das insbesondere dann nicht versagt, wenn es gilt, das in der Jugend großgezogene Bedürfnis auch späterhin zu befriedigen. Ich meine die weitgehende Unterstützung jedes Vereines oder Verbandes, der ohne Nebenabsichten die Pflege des Spielens, Turnens, Wanderns oder Schwimmens betreibt, der also damit sichere Gewähr bietet, im Dienste der allgemeinen Erziehung zu wirken, und der neue Aufgaben, die wir ihm stellen, mit Hingabe zu unternehmen verspricht.

Dabei denke ich an Vereine wie den Hamburger, Görlitzer und Krefelder Verein für Förderung der Volks- und Jugendspiele, wie die Schrebervereine in Leipzig, wie den Turnlehrer-

verein und den Verein Volkswohl[65]) in Dresden, wie die Schwimmvereine in Hannover, den ausgezeichnet organisierten Bergischen Verein für Förderung der Volkswohlfahrt, den holsteinischen Verband für Turnspiele und viele andere gemeinnützige Verbände und Vereinigungen, wie sie die Verhältnisse der großen Städte erzeugen. Ich bin nicht blind gegen die Fehler und Auswüchse, wie sie nicht selten Verbände aufweisen, welche, wie die Turnvereine, der Pflege der Leibesübungen dienen; ich weiß, daß so manche von ihnen mindestens zeitweise an dieser Pflege ausarten und Athleten, Rennpferde, Weltrekordnarren und sonstige Muskelchristen erziehen, während sie zu den anderen Zeiten wiederum von allen Leibesübungen das Humpenlupfen am ausgiebigsten betreiben; ich weiß auch, daß die Jahresprogramme so mancher Turnvereine weit mehr einem Vergnügungsanzeiger als einem Erziehungsplane gleichen, und daß neben dem Turnvater Jahn noch immer auch Gambrinus als Schutzheiliger sehr verehrt wird. Aber ich kenne doch auch wieder eine Anzahl gemeinnütziger und turnerischer Verbände, die sich ihrer ernsten Aufgabe wirklich bewußt sind, und vor allem habe ich die Überzeugung, daß man solche Verbände auch erziehen kann und erziehen wird, wenn man ihnen nur mit Aussicht auf Unterstützung bestimmte für die Allgemeinheit wertvolle Aufgaben anvertraut und sie auf einen verantwortlichen Posten in dem großen Reiche der Erziehung stellt. Wir sind viel zu sehr gewohnt, mit allen Fragen, insbesondere den Erziehungsfragen, die Allmacht der Staats- und Gemeindebehörden anzuflehen, anstatt die größten Bemühungen dahin zu richten, daß die Allgemeinheit nicht bloß passiv, sondern auch aktiv das Interesse an der öffentlichen Erziehung betätige. Wenn die besten Erzieher diejenigen sind, die sich nach und nach selbst überflüssig machen, dann gehören unsere öffentlichen Erziehungsbehörden heute noch nicht dazu. Wie ich auch daher

bei der Neugestaltung des gesamten gewerblichen Erziehungswesens in München berufliche Verbände aller Art mit in die Arbeit hereingezogen habe und, wie ich heute schon erkennen kann, vielfach mit gutem Erfolge, so ist mein Bestreben, auch den soliden turnerischen Verbänden neue Aufgaben im Dienste der Allgemeinheit zu stellen, sie durch diese Aufgaben selbst zu erziehen und sie dann zu unterstützen, wo der Wille gut ist, die finanziellen Kräfte aber zu schwach sind. Sobald ein solcher Verband sich frei hält von parteipolitischen Bestrebungen und seine bisherigen Leistungen, seine Zusammensetzung, seine Leitung Sicherheit gewährt, daß er der leiblichen und sittlichen Wohlfahrt ehrlich dienen will, klopft er bei unserer Stadtverwaltung nicht vergeblich an, ihm, solange er schwach und vermögenslos ist, die Turnhallen unserer städtischen Schulen zu öffnen oder ihm, wenn er erstarkt, geeignete Spielplätze pacht- oder auch kaufweise zum billigsten Preise zur Verfügung zu stellen. Befähigten Vorturnern und Turnlehrern dieser Vereine wird Unterricht an den Fortbildungsschulen und die Leitung der Spiele dieser Schüler übertragen, so daß manchem schwachen Vereine dadurch in Zukunft die Möglichkeit geboten wird, tüchtige Männer auch für ihre eigenen Zwecke dauernd zu erhalten. Umgekehrt öffnen diese Vereine unserer Schuljugend ihre eigenen Spiel- und Turnanlagen und ihre herrlichen Waldspielplätze. Sie werden allmählich sich bewußt, daß sie größere Aufgaben zu erfüllen haben, gehen mit tieferem Ernst und schärferer Kritik an ihre bisherige Arbeit, und, was ich nicht zuletzt nennen möchte, viele von den jungen Leuten, die auf diese Weise mit guten vaterländisch gesinnten Vereinen in Beziehung treten, werden abgehalten, anderen Verbänden beizutreten, denen die Pflege der Leibesübungen vielfach nur Lockmittel und Deckmantel für andere Bestrebungen ist. Daß wir Hunderte von Turn-, Schwimm- und Spielvereinen in Deutschland haben, die bereit sind, für ideale

Zwecke Opfer zu bringen und neue Aufgaben der Erziehung auf ihre Schultern zu nehmen, beweisen die Berichte des Jahrbuchs für Volks- und Jugendspiele. Wenn heute viele derselben noch allzusehr nach der Vergnügungsseite neigen, so hat das nicht selten seinen Grund darin, daß man sie zu lange in keiner Weise unterstützte, wodurch dann selbst die Tüchtigen und Ehrlichen unter ihnen auf eine Bahn getrieben wurden, die ihnen ein rascheres Wachstum ihrer Mitgliederzahl und damit ihrer Finanzen in Aussicht stellte. Doch, wie bemerkt, gemeinnützige Vereine müssen und können erzogen werden. Das beste Erziehungsmittel ist, ihnen geeignete Aufgaben zu stellen und sie in dem Maße zu unterstützen, als sie sich an der Lösung von allgemeinen Aufgaben und nicht zuletzt von Aufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung beteiligen. Dabei sparen die Staaten und Städte nicht bloß an Ausgaben, sondern sie fördern das Erziehungswerk erst recht, indem sie es auf eine wesentlich breitere Basis stellen.

Und das ist eine der großen Künste der Verwaltungen und nicht bloß der Stadtverwaltungen, die verborgenen Kräfte aufzuspüren und sie in den öffentlichen Dienst zu stellen. Das ist auch die große Klugheit der Beamten für öffentliche Erziehung: die tausendfältigen Erziehungskräfte, die in einzelnen unabhängigen Personen wie insbesondere in den sozialen und wirtschaftlichen Gliederungen sich darbieten, zu benutzen, sie unvermerkt nach *einem* Ziele zu richten und erst da Keimlinge nach *festen Gesichtspunkten und wohlüberlegtem Systeme* zu setzen, wo keine solchen Kräfte vorhanden sind. Nirgends findet man aber eine größere Menge von Erziehungskräften als in den Städten, wo Gemeinsamkeit der intellektuellen Interessen, gemeinsame wirtschaftliche oder soziale Not, gemeinsame Liebe zur Kunst, gemeinsames Genußbedürfnis und viele andere Triebkräfte den großen Menschenknäuel von selbst gliedern und die schwachen Kräfte des einzelnen zu wirk-

samen Resultanten vereinigen. Darum sind und bleiben auch die Städte stets die Träger des Kulturfortschritts eines Staates, nicht nur weil der oft ins Übermaß gesteigerte Daseinskampf in ihnen alle geistigen und körperlichen Kräfte des Menschen auf das höchste anspannt, sondern weil sie auch notgedrungen zur Sammlung isolierter Kräfte führen. Billige Moralisten sind freilich bereit, unter Hinweis auf die Nachtseiten der Großstädte, sie als Pestbeulen im Volkskörper zu bezeichnen. Aber sie vergessen, daß auf dem Wege zur Tugend das Laster liegt, und daß nicht wenige Schäden davon herrühren, daß das platte Land in erster Linie seine geistig, sittlich und materiell schwachen Elemente immer von neuem in das Dunkel der Städte wirft, wo sie, wenn sie die Lebensnot nicht doch noch erzieht, den stärksten Beitrag zum materiellen und moralischen Elend liefern, das in den großen Städten zweifellos aufgehäuft ist. Wie groß nun aber die selbstreinigende Kraft der Städte sein mag, die Gefahr der sittlichen Verseuchung bleibt immer bestehen, weil ja nicht bloß die nach oben, sondern auch die nach unten gerichteten Triebkräfte die Menschen hier leichter zusammenführen als anderswo. Darum genügt es nicht, Licht und Luft in die Häusermeere zu bringen, die Bodenverhältnisse zu bessern, die Verkehrsverhältnisse zu regeln; das letzte und wirksamste Mittel aller Stadtwirtschaft wie aller Volkswirtschaft überhaupt bleibt stets eine gesunde Erziehungspolitik, eine Erziehungspolitik, die nicht bloß von heute auf morgen denkt, sondern die von dem dauernden Gedanken beherrscht ist, daß die Städte die Träger der Kultur des Landes sein müssen, nicht bloß zum Segen des Vaterlandes, sondern auch um ihrer eigenen Blüte willen. Reichtum und Machtmittel der blühendsten Städte versiegen, wenn sie versäumen, den Charakter ihrer Bewohner zu stählen und ihren Willen immer von neuem auf das Große zu richten. Niemand kann es besser fühlen als ich, wie mannigfaltig und kostspielig eine

solche Erziehungspolitik ist, und wenn ich es heute unternahm, die städtischen Aufgaben der körperlichen Erziehung in kurzen Strichen zu schildern, so bin ich der letzte, der sie als Allheilmittel preisen möchte. Nicht ihre Lösung allein führt zum Ziele einer gesunden vernünftigen Lebensführung der Städter; aber die Städter erreichen dieses Ziel auch nicht ohne sie. Mannigfache Verhältnisse mögen selbst den bestgesinnten Stadtverwaltungen bei der geringen Unterstützung, die der hier doch so stark interessierte Staat gewährt, bei dem Widerstreit der hundertfachen Aufgaben und Pflichten, die ihnen obliegen, den Weg zum Ziele erschweren oder verschleiern. In diesem Falle werden sie sicher das Rechte treffen, wenn sie bei schwierigen Entscheidungen von Erziehungsgedanken geleitet werden und nach der vortrefflichen Maxime handeln, die Carlyle im 9. Kapitel seines Sartor Resartus ausspricht:

„Tue die Pflicht, die dir zunächst liegt, von der du weißt, daß sie deine Pflicht ist! Deine zweite Pflicht wird dann schon viel klarer werden."

11. Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen.

Zuerst veröffentlicht in der Beilage der Münchner Allgemeinen Zeitung 1907 Nr. 52 und 53.

„In großen Situationen entscheidet Charakter mehr als Geist und Wissen. Man kann anderer Geist und Wissen benutzen und muß ihn wegen der menschlichen Beschränktheit benutzen; aber den Charakter eines andern kann man sich nicht aneignen."

Heinr. Friedr. Karl Frhr. vom Stein.

Seit fünfundzwanzig Jahren verfolge ich den Kampf unserer höheren Schulen um das Bildungspatent. Er loderte von neuem auf um die Zeit, da die preußischen Provinzialgewerbeschulen, die bayerischen Gewerbe- und die österreichischen Realschulen unter Aufnahme ausgedehnten Unterrichts in sprachlich-historischen Bildungsfächern in den Hafen der allgemein bildenden Schulen eingelaufen waren und der mittlere und kleine Gewerbestand damit seine letzte brauchbare Bildungsstätte verloren hatte. Lächelnd sah anfangs der Bildungsadel der „Humanisten" von seinen wohlverschanzten Burgen und Lagern auf die revolutionären Bildungsproletarier der „Realisten". Aber siehe, es war keine vorlaute Überhebung einzelner unklarer Köpfe, die keinen rechten Begriff von logischer Bildung hatten und das heilige Ideal des Humanismus nicht zu würdigen wußten. Es war wirklich Ernst. Die Zahl der Stürmenden wurde immer größer. 22000 Unterschriften zählte die Eingabe, welche die Schulreformer 1888 an den Kultusminister v. Goßler gerichtet hatten. Die darauf folgende Heidelberger Erklärung der Bildungsaristokratie

sich zurückgesetzt, wenn sie nicht im neuen Lehrplan gewisse Führerrechte zugebilligt erhält. Vier Hauptpfeiler[66]) sollen den neuen Bau tragen: Deutsch mit Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften mit Geographie, fremde Sprachen, also gerade so viele Pfeiler, wie in Bayern wissenschaftliche Examina für Lehramtskandidaten eingerichtet sind. Ich habe die Überzeugung, wenn es statt vier solcher Gruppen deren achtzehn gäbe, so würde der Bau der neuen Oberrealschulen auf achtzehn harmonischen Säulen ruhen, wenn er dann auch nicht so schön wäre wie der achtzehnsäulige Vestatempel zu Rom. Als Thiersch etwa um das Jahr 1826 herum seinen Lehrplan der humanistischen Gymnasien gegen Schulze verteidigte, war er mit einem Pfeiler zufrieden, mit dem Pfeiler der klassischen Studien. Ja er meinte, die Schulzeschen Vorschläge mit ihrer Betonung der allseitigen Bildung hetzten Lehrer und Schüler zu Tode. Preußen sei im Begriff, in diesem dampfmaschinenähnlichen Betrieb mit der wahren Wissenschaft die wahre Bildung zu verlieren. Kein schlechterer Mann als der vortreffliche Geheimrat Dr. A. Matthias im preußischen Unterrichtsministerium, der wie ich ein warmer Verehrer auch der sogenannten realistischen Bildung ist, hat in seiner Rede über die soziale und politische Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1900 zugegeben, daß diese Kritik, wenn sie auch zu streng gewesen sei, im Laufe der Zeit im allgemeinen recht behalten hat.

Ich aber füge hinzu: Thiersch wird in aller Zukunft recht behalten. Nicht darin, daß er nur den Pfeiler der klassischen Bildung kennt, sondern darin, daß er nur einen Pfeiler kennt, mögen es nun die alten Sprachen mit Geschichte, oder die neuen sein, mögen es die Naturwissenschaften mit Mathematik, mag es die Kunst, mag es die Technik sein. Keines dieser nicht willkürlich gewollten, sondern naturgemäß gewachsenen großen Geistesgebiete braucht in seiner schulge-

mäßen Behandlung die Betonung der praktischen sittlichen Ideen der Vollkommenheit, des Rechtes, des Wohlwollens, der Billigkeit vermissen zu lassen, von denen Herbart alle Erziehung getragen wünscht. Jedes gibt Beispiele, Mittel und Wege zum letzten Ziele aller Erziehung, zur inneren sittlichen Freiheit.

Die verhängnisvollste Forderung, die jemals an die höheren Schulen gestellt worden ist, ist die Forderung der allseitigen Bildung. Was kommt dabei für Knaben im 10. bis 19. Lebensjahre heraus? Doch nur ein in omnibus aliquid, in toto nihil. Bildung ist innere Formgebung der einheitlichen Seele und nicht Vollstopfen mit Wissen. Und diese Formgebung muß der einzelnen Seelengestalt entsprechend, muß ihren Begabungen und Anlagen angepaßt sein. Sie kann nur erarbeitet, nicht auswendig gelernt werden, und nicht allen Seelen kann man die gleiche Form geben, ohne daß man sie verhunzt. Darin liegt die Stärke des alten Gymnasiums, wenn nur der Unterricht in den Händen der rechten Männer sich befindet, daß es verzichtet auf Wissensmast, daß es nur eines will, ein Großes, Gewaltiges, eines, das einst die besten Männer Deutschlands gefangen hielt, nämlich die Einführung in den Geist des klassischen Altertums und insbesondere in den Geist des Hellenismus, als das Ideal reinen Menschentums und sittlicher Freiheit. Wenn auch viele Anstalten dieses Ziel oft und oft aus dem Auge verloren haben über der formalen Bildung, die gleichzeitig mit der Einführung erstrebt wurde, gegeben war es doch, und den besten der Altphilologen schwebt es immer vor Augen. Man mag heute darüber streiten, ob wir nicht an Stelle des alten Ideales ein neues zu setzen haben, etwa an Stelle der klassischen Bildung die nationale, an Stelle der literarischen Bildung die naturwissenschaftliche. Ich will diese Streitfrage nicht aufrollen. Sie berührt uns zunächst überhaupt nicht. Die Frage ist hier: Ein-

heit oder Vielheit des Unterrichtsstoffes? Konzentration oder Zersplitterung der Arbeit bei der Schulung der geistigen Kräfte? Diese Frage ist praktisch durch das Vorhandensein der humanistischen Gymnasien und ihre fast hundertjährige Wirksamkeit entschieden worden. Die Antwort heißt: Einheit des Bildungsstoffes. „Eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hundertfältigen," sagt Goethe. Nur die Einheit gewährt die Möglichkeit der Vertiefung und nur die Vertiefung schafft wirkliche Bildung.

Diese wohlumgrenzte natürliche Einheit des Bildungsstoffes ist die erste Grundforderung für die Ausgestaltung der höheren neunklassigen Schulen. Ich kann mir sehr wohl neben dem alten humanistischen Gymnasium ein naturwissenschaftliches, ein neusprachliches, ein technisches Gymnasium als völlig gleichwertige Bildungsanstalt denken, aber nicht ein humanistisch-neusprachlich-naturwissenschaftlich-mathematisches Gymnasium, diesen Mops-Pudel-Dachs-Pinscher gewisser Organisationsdilettanten. Für ein solches Konglomerat von gleichberechtigten Unterrichtsgebieten gibt es an unseren höheren Schulen kein gemeinsames Band. Nicht daß der Schüler über tausend Dinge Bescheid weiß bei seiner Reifeprüfung, kann die Aufgabe der neunklassigen höheren Schulen sein, sondern daß er ernstlich, selbständig und mit der nötigen Kritik, ehrlich, charaktervoll, hingebend, erfüllt von der Sache hat arbeiten lernen. Männer brauchen wir, nicht Lexika. Darum dürfen wir auch nicht nach den Oberrealschulen der anderen deutschen Bundesstaaten „schielen", noch weniger „schauen", wie der Autor des oben zitierten Aufsatzes in der Beilage der Allgemeinen Zeitung wünscht. Denn diese entsprechen dem eben erkannten Ideal einer Schulorganisation in keiner Weise.

Sollen die neuen neunklassigen Schulen dem bayerischen humanistischen Gymnasium, nicht wie es an manchen Orten lei-

der geführt wird, sondern wie es einst von Niethammer und Thiersch gedacht war, sich *ebenbürtig* an die Seite stellen, dann müssen sie sich mit einer einheitlichen großen Basis begnügen und die erprobten Arbeitsmethoden der alten Schule sinngemäß übertragen. Am leichtesten hätte es hierbei ein *neusprachliches* Gymnasium. Sein Ziel wäre das Eindringen in den Geist eines fremden, vornehmen, an Kulturschätzen reichen Volkstums, seien es die Franzosen, seien es die Engländer. Nicht aber beider zugleich. Denn die englische und die französische Kultur stehen nicht in dem engen Verhältnis zueinander, wie die griechische und die römische; die geistige Bewältigung beider Kulturen aber würde die Kräfte der Schüler übersteigen. Wie wir dann heute die griechisch-römische Kultur in Beziehung setzen müssen zu unserer gegenwärtigen deutschen, und wie wir aus diesem Vergleich unsere heutige deutsche Kultur erst verstehen und lieben lernen, so würde auch das neusprachliche Gymnasium eine ausgezeichnete Möglichkeit bieten, aus dem Vergleich etwa der englischen mit der deutschen Kultur die Licht- und Schattenseiten erkennen und mit der fremden auch die eigene Kultur schätzen und lieben zu lernen. Im übrigen aber könnte das neusprachliche Gymnasium den Bau des altsprachlichen im wesentlichen nachahmen.

Doch scheint mir das *neusprachliche* Gymnasium neben dem altsprachlichen, wenn auch recht wünschenswert, so vielleicht doch nicht unbedingt nötig oder doch vordringlich zu sein. Denn die beiden Schulgattungen würden sich zunächst an die *nämlichen* Begabungen wenden. Sie werden wahre Bildungserfolge entweder nur mit den immer spärlich vorhandenen *allseitig* begabten Schülern oder mit solchen erzielen, die wenigstens nach der sprachlich-historischen Seite veranlagt sind, denen also vor allem ein treues, schlagfertiges, bewegliches Gedächtnis, eine rasche Vorstellungsbildung und ein frühzeitig entwickelbares Sprachgefühl zur Seite steht. Auch

wird die neue Schulgattung ebensowenig wie die alte den anderen ungestümen Forderungen gerecht werden können, die mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart und den glänzenden Aufschwung der Naturwissenschaften wie der Technik von allen Seiten erhoben werden. Hier wird eine dritte Schulgattung notwendig sein, das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium.

Daß Mathematik und Naturwissenschaften zusammen eine große Einheit mit gewaltiger Bildungskraft und tiefen ethischen Werten bilden, ist nicht zu leugnen. Es ist eine starke Überhebung und eine völlige Verkennung aller Geistesentwicklung, wenn man nur der Beschäftigung mit den sprachlichen Wissenschaften die Kraft logischer Schulung zuspricht. Schon 1811, zu einer Zeit, wo Gauß noch in aller Stille unsterbliche Werke schuf, schrieb Scharnhorst an einen Lehrer der Kriegsschule in Berlin: „Ich setze in das gründliche Studium der Mathematik einen sehr hohen Wert, und ich betrachte dasselbe als Grundlage aller ferneren Geistesausbildung und aller anderen Kenntnisse.“ [67]) Damals waren die Naturwissenschaften noch in der ersten Entwicklung, und doch war ein Goethe von den naturwissenschaftlichen Entdeckungen des 18. Jahrhunderts, „die er wie einen wunderbaren Stern nach dem andern vor sich aufgehen sah“, auf das tiefste ergriffen. Was würde er erst gesagt haben, wenn ihm die Schätze des 19. Jahrhunderts hätten erschlossen werden können! Jenes schiefe Urteil können nur jene Menschen fällen, die keine Ahnung von Naturwissenschaften haben. Nur darin haben viele recht: so wie heute die Naturwissenschaften auf den neunklassigen Schulen betrieben werden, fehlt ihnen nahezu jeder Bildungswert. So allein aber kennen sie die heiligen drei Erbkönige der Schulmonarchie, die Humanisten, die Juristen und die Theologen. So allein schätzen sie ihn gering, und das mit Recht. So können die Naturwissenschaften mit dem wohlausgebildeten

und seinem inneren Wesen angepaßten Betrieb des sprachlichen Unterrichts nicht in Konkurrenz treten. Warum entfaltet aber beispielsweise das Lateinische eine solche Bildungskraft? Nicht bloß, weil es vom Standpunkte der logischen Stilistik eine so streng gesetzmäßige Sprache ist, sondern weil ihm jahrelang eine umfangreiche Unterrichtszeit zugewiesen ist[68]), weil es ferner schon vom ersten Tage exakt betrieben werden kann, das heißt, der Aufdeckung der gemachten Denkfehler weder beim normalen Schüler noch beim Lehrer irgendwelche Schwierigkeiten bereitet. Nun, die Naturgesetze und die Sätze der Mathematik sind nicht weniger streng als die Sprachgesetze. Im Gegenteil, sie sind ausnahmslose Gesetze. Im Stoff liegt es also nicht, wohl aber in der Arbeitszeit und in der Arbeitsmethode. Diese müßte das naturwissenschaftliche Gymnasium genau so gestalten, wie das humanistische Gymnasium. Es müßte von der ersten Klasse ab dem naturwissenschaftlichen Unterricht einen großen Teil der Unterrichtszeit einräumen, es müßte vom ersten Tage ab dem Schüler die gleiche Gelegenheit bieten zu selbständiger produktiver Arbeit, und es müßte die Aufgaben so gestalten, daß sie dem Schüler wie dem Lehrer stets die Möglichkeit geben, eine scharfe Kontrolle zu üben über die Richtigkeit des Geleisteten. Dem Rechnen und der Mathematik, die ja mit den Naturwissenschaften im engsten Bunde stehen, kommen diese Eigenschaften von Haus aus in höchstem Maße zu. In den eigentlichen Naturwissenschaften aber kann man allezeit die Aufgaben so wählen und den Unterricht so gestalten, daß die Forderungen wenigstens in der Hauptsache erfüllt werden. Das Wesentliche hierbei ist, daß man endlich einmal aufhört, Naturwissenschaften gerade so zu lehren, wie Sprachen in der Hauptsache gelehrt werden müssen. Für die Sprachen liefert das Wort des Lehrers und das gedruckte Buch wenigstens während der Schulzeit das Arbeitsmaterial. Für die Naturwissenschaften dagegen treten Überlieferungen und

Schulbücher völlig in den Hintergrund. In der Schulzeit liegt der Hauptwert der Naturwissenschaften in ihrer Methode, in der Art und Weise, wie sie die Erscheinungen erforschen, wie sie an das uns umgebende Leben Fragen stellen und diese Fragen mit möglichster Objektivität und allseitiger Kritik unter der beständigen Kontrolle des Experimentes beantworten lehren. Dieses Forschen, Fragestellen, Experimentieren ist aber nicht bloß dem Lehrer vorzubehalten, sondern muß auch Aufgabe des Schülers werden. Die Demonstrationen des Lehrers sollen nur da eintreten, wo es sich um Untersuchungen handelt, welche die Kraft des Schülers übersteigen, oder welche ein allzu langsames Fortschreiten mit sich bringen würden. Alles übrige selbständige Forschen muß Aufgabe des Schülers sein, die er in geeignet eingerichteten einfachen Werkstätten und Laboratorien zu lösen hat. Nur auf diesem Wege kommt der Bildungswert der Naturwissenschaften zu seiner Geltung, nur auf diesem Wege werden sie ein Kulturgut, das uns hilft, unser Leben nach dem eisernen „Gesetzbuch der Natur" einzurichten. Nur so wird zugleich von selbst jener törichten, schädlichen, enzyklopädischen Behandlung der Naturwissenschaften, die heute unsere neunklassigen Schulen in Deutschland beherrscht, ein unübersteigliches Hindernis bereitet.

In ähnlicher Weise ließe sich ein technisches Gymnasium einrichten, das die gleiche bildende Kraft entfalten könnte wie die drei eben erwähnten Anstalten; ja, es wäre eine der interessantesten Neuschaffungen, die ich mir denken kann. Wir leben beständig in der Einbildung, daß nur die möglichst früh einsetzende Beschäftigung mit Geisteswissenschaften echte Bildung verleiht, und doch könnten wir alle Augenblicke Beispiele von wahrhaft gebildeten Männern anführen, die durch exaktes Arbeiten an Schraubstock und Drehbank zu immer umfangreicheren Aufgaben der Technik getrieben wurden, die sie schließlich nur durch eingehende theoretische Untersuchungen lösen

konnten und auch gelöst haben, Männer, die dann, auf dem Gipfel ihrer Schaffenskraft angelangt, eine Tatkraft, Hingabe und ein Verständnis für allgemeine Fragen des Volks- und Staatswohles entfalteten, wie wir sie leider nicht immer mit dem Charakter des spezifischen Buchgelehrten verbunden sehen. In den untersten Klassen dieser technischen Gymnasien würde vielleicht die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit den praktischen Arbeiten in Werkstätten, Laboratorien und Zeichensälen gewidmet sein, wo die Schüler unter Anleitung hervorragender Techniker zunächst ein umfangreiches Erfahrungswissen, eine liebevolle Ausbildung der Beobachtungsgabe, eine beständige Anregung ihrer Erfindungskraft und gerade wie beim lateinischen Exerzitium eine vortreffliche Schulung ihrer Aufmerksamkeit, ihres Fleißes, ihrer Gewissenhaftigkeit finden könnten. Mit dem Steigen der Klassen könnte der praktische Unterricht immer mehr zurücktreten, ja in den Oberklassen könnte er ganz verschwinden zugunsten jener theoretischen allgemeinen Geistesfragen, die Schritt um Schritt und in immer höherem Maße aus jeder ernsten produktiven Arbeit herauswachsen, und gerade, weil sie im Schüler auf diese Weise gleichsam von selbst entspringen, in ihm den fruchtbaren Boden eines regen Interesses finden würden.

Ich habe den drei neuen Typen von neunklassigen Schulen mit Absicht den Titel „Gymnasien“ und nicht „Realanstalten“ oder „technische Schulen“ beigelegt, um schon im Namen anzudeuten, daß sie die gleich hohen Aufgaben erfüllen sollen und erfüllen können, die seit hundert Jahren dem humanistischen Gymnasium zugewiesen sind. Es wäre ein leichtes zu zeigen, wie etwa das Realgymnasium den Typus eines neusprachlichen Gymnasiums, die Oberrealschule den eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums, unsere Maschinenbauschulen oder neu zu bildenden Technika den eines technischen Gymnasiums annehmen könnten. Doch muß ich hier darauf verzichten. Nach

dem kaiserlichen Erlaß von 1900 sollen ja die neunklassigen Schulen keineswegs technische Lehranstalten sein, wozu sie, abgesehen von den humanistischen Gymnasien, höchst sonderbarerweise in Bayern gestempelt werden, sondern ebenso wie das alte Gymnasium allgemein bildende Lehranstalten, die in der gleichen Weise den Weg zu allen Studien eröffnen, wie einst die privilegierte Schule.

Die so geschaffenen vier Arten von Gymnasien, deren Gesamtanlage dem ersten Fundamentalsatz aller Organisation entspricht, daß sie auf einem einzigen Pfeiler ruht, daß sie durch die Schulung in einem einzigen umfangreichen, aber durch ein großes geistiges Band zusammenhängenden Wissensgebiete zur allgemeinen Bildung führen, würden dann von selbst dem zweiten Fundamentalsatz aller öffentlichen Unterrichtseinrichtungen gerecht werden können — den die heutigen Schulen nicht genügend berücksichtigen —, dem Satze nämlich, daß die durch die Organisation diktierte Bildungsarbeit auch den besonderen Begabungen ihrer Schüler gerecht werden muß. Ich habe zwölf Jahre an drei Gymnasien und einer Industrieschule als Lehrer gewirkt, und immer habe ich die Erfahrung gemacht, daß wir nicht selten unsere Bildungsbestrebungen mit Mitteln versuchen, auf welche die eigentlichen Anlagen der so verschieden begabten Schüler durchaus nicht gleichmäßig antworten. Wiederholt mußte ich erleben, daß Schüler mit ganz hervorragender mathematischer und naturwissenschaftlicher Begabung noch in der 6. und 7. Klasse das humanistische Gymnasium verlassen mußten, weil sie dem Studium der alten Sprachen nicht das geringste Interesse entgegenbrachten und nicht entgegenbringen konnten. Und welcher von den erfahrenen, mit offenen Augen und warmer Liebe zu den Schülern ausgerüstete ältere Lehrer, der sein Augenmerk nicht bloß auf den Schüler seines Lehrgegenstandes, sondern auf den ganzen Knaben richtet,

hätte nicht schon bemerkt, daß frühzeitige, starke technische und künstlerische Anlagen nur selten mit Begabung zu frühzeitigem abstraktem Denken verbunden sind? Aber gerade diese, durch ihre scheinbar oder wirklich einseitige Begabung äußerst wertvollen Menschen schließen wir von aller höheren Bildung mit unserem heutigen Schema der Schulorganisation aus. Denn das, was sie zunächst brauchen, bieten wir ihnen nicht, und das, was wir ihnen bieten, können sie zunächst nicht assimilieren. Werden sie gleichwohl gezwungen, diese ihnen wesensfremde Nahrung aufzunehmen, dann wird ihnen und den Lehrern die Schule zur Qual, und wir können uns glücklich preisen, wenn wir auf diesem Wege nicht gerade das Wertvollste, was ihnen Gott mit auf die Welt gegeben hat, ihre glänzende einseitige Begabung, zugrunde gerichtet haben. Aber auch wenn wir von den immer wenigen Begnadeten absehen, denen ein gütiges Schicksal eine sehr starke Sonderbegabung in die Wiege gelegt hat, immer gliedert sich die normal veranlagte Schülermasse mindestens in vier große Hauptgruppen: In solche, deren Begabungen nach der künstlerisch-technischen Seite liegen, in solche, bei denen die naturwissenschaftlichen Interessen und Anlagen überwiegen, in solche, welche insbesondere dank einem ausgezeichneten Gedächtnis und einer frühzeitig entwickelten Gabe von willkürlicher Aufmerksamkeit leicht auf dem sprachlich-historischen Bildungswege vorwärtsschreiten und endlich in die wenigen seltenen, welche zwei oder alle drei Begabungsgruppen in gleichem Maße besitzen. Jede Schule aber wird sich glücklich preisen, und nicht zum wenigsten das alte humanistische Gymnasium, wenn ihr für die Bildungsarbeit auch das rechte Schülermaterial zur Verfügung steht. Dann erst kann sie die in dem ihr zugewiesenen Wissensgebiet liegende Bildungskraft entfalten, dann erst wird sie nicht mehr zu leiden haben unter dem Fluche der Eltern und Schüler, die von Haus aus nichts mit ihrem Geiste gemein haben.

Nun aber wird man mir von allen Seiten einwenden: „Wenn du so auf dem alten Standpunkt Thierschs beharrst, so wirst du den gleichen Vorwurf der Einseitigkeit, der dem alten Gymnasium zur Last gelegt wird, über dich ergehen lassen müssen. Hat das alte Gymnasium die Augen verschlossen vor den Fragen der Gegenwart, so wird dein naturwissenschaftliches Gymnasium die Schüler nicht erziehen, daß „nil humani ab iis alienum" sei, und dein technisches Gymnasium wird vollends Gefahr laufen, den Geist der Schüler im Sumpfe des Praktisch-Nützlichen versinken zu lassen. Vor allem aber werden die wenigen vielseitig Begabten doch nur mit einer ihrer Begabungen auf ihre Rechnung kommen." Auf den ersten Blick dürften solche Vorwürfe in der Tat erhoben werden können. Allein der für alle Zeiten richtig erkannte Kern der Vorschläge Thierschs liegt nicht in der von ihm geforderten Ausschließlichkeit. Hauptsache ist, daß ein großes, in sich geschlossenes wissenschaftliches Übungsgebiet die Schule beherrscht, auf welchem die im Schüler vorhandenen Interessen gefesselt und dank dieser Fesselung seine geistigen Kräfte, das stetige Denken, die leichte Vorstellungsbildung, das Gedächtnis, die Aufmerksamkeit, die Hingabe an eine Sache, die Sorgfalt, der Fleiß, die Selbständigkeit, der Mut eine Sache anzugreifen, die wissenschaftliche Ehrlichkeit, die Übereinstimmung von sittlichem Denken, Wollen und Handeln geübt werden. Das ist es ja, was wir unter wahrer Bildung verstehen sollen. Eine solche Organisation verbietet nun aber in gar keiner Weise, daß auch andere Wissensgebiete an sie angeschlossen werden. Nur liegt in ihnen nicht der Schwerpunkt der Organisation. So mußte ja auch das humanistische Gymnasium den Naturwissenschaften Zutritt gewähren. Das bayerische hat dies in ungenügender Weise getan und wird darin, wenn seine Vertreter klug sind, noch eine kleine Korrektur annehmen müssen. Auch wird es in den oberen Klassen noch ein viel stärkeres

Gewicht auf das Verständnis der modernen deutschen Verhältnisse zu legen haben. Beides aber wird es tun können, ohne nur im geringsten seinem Prinzip untreu zu werden und ohne seinen geschlossenen Bildungscharakter zu verlieren. Denn eine Schule mit so innig verknüpftem Unterrichtsstoff wird, weil sie viel weniger Unterrichtszeit in Anspruch zu nehmen braucht als jene Mastanstalten mit vier sogenannten harmonischen Pfeilern, sich in den akzessorischen Wissensgebieten mit Anregungen begnügen können und müssen. Allen Schülern, bei denen diese Anregungen auf den rechten Boden fallen, bleibt Zeit genug, ihnen nach Maßgabe der Begabung nachzugehen. Mich beispielsweise hat der Unterricht in den Oberklassen des Gymnasiums nicht im geringsten gehindert, meine sonstigen geistigen Interessen nach Herzenslust zu pflegen. Für die bayerischen Gymnasien gab es und gibt es heute noch keine Überbürdung, wenigstens keine, die im Prinzip liegt.

In ganz ähnlicher Weise wird das naturwissenschaftliche Gymnasium auch sprachlich-historische Fächer aufnehmen können und müssen. Aber hier wird schon von vornherein gewöhnlich ein Grundfehler begangen. Man begnügt sich nicht mit dem Obligatorium einer fremden Sprache, der man ein Stundenausmaß einräumt, das dem Schüler auch wirklich erlaubt, in den Geist und die Kultur des entsprechenden Volkes einzudringen. Wenn die Griechen ein angeblich so hervorragendes Kulturvolk geworden sind, ohne daß sie irgendwie Rücksicht nahmen in ihrer Erziehung auf die Sprache und Kultur irgendwelcher „Barbaren", die um sie herum lebten, so werden doch wir „hochbegabten" Deutschen auch mit einer fremden Sprache den uns erreichbaren Gipfel der Kultur erklettern können. In der Forderung von zwei oder gar drei fremden Sprachen für diese Schulgattung liegt aber unvermeidlich die Gefahr der Zersplitterung und der Erziehung zur Oberflächlichkeit. Wenn das höchste Ziel des fremdsprachlichen

Unterrichtes, die Kultur eines anderen Volkes erfassen und mit der Kultur des eigenen vergleichen zu lernen, erreicht werden will, dann ist Beschränkung höchstes Gebot. Selbst das humanistische Gymnasium würde vielleicht noch mehr leisten können, wenn es von einer gewissen Stufe, vielleicht vom Beginn der 8. Klasse ab, sich auf eine einzige alte Sprache beschränken würde, am liebsten die griechische, und jene Werke, zu deren Lektüre in der Ursprache die Zeit mangelt, in guten Übersetzungen den Schülern zur Ergänzung zuführen würde. Beim naturwissenschaftlichen Gymnasium würde auch noch ein zweiter Weg ausgezeichnete Früchte tragen, die Lektüre naturwissenschaftlicher Klassiker des fremden Volkes in den Oberklassen. Man denke sich einen durch sechs bis sieben Jahre hindurch gründlich naturwissenschaftlich ausgebildeten Schüler, der nebenher etwa sechs bis sieben Jahre wöchentlich vier bis fünf Stunden Unterricht in englischer Sprache genossen hat, mit all seiner Sachkenntnis und seinem vom Erkenntnistrieb erfüllten Herzen an die reiche englische wissenschaftliche Literatur herangeführt, wird dieser nicht mit ganz anderer Lebhaftigkeit die dargebotene Lektüre ergreifen, als heute, wo er sich mühsam durch ein ihm oft fernliegendes literarisches Erzeugnis hindurchwürgen muß? Wenn einige der englischen great public schools heute noch den alten Euklid im griechischen Urtext lesen, warum sollte der deutsche Schüler nicht ebenso Faradays „Naturgeschichte einer Kerze" oder Fosters „Physiologie" oder Roscoes „Chemische Untersuchungen" im englischen Urtext mit doppeltem Gewinn, mit sprachlichem und naturwissenschaftlichem, lesen können, sei es als Schullektüre, sei es als häusliche Lektüre? [69])

Man sieht also, es ist durchaus möglich, jenen berechtigten Einwänden zu begegnen, die eine oberflächliche Beurteilung des ersten Fundamentalsatzes oder ein allzu starres Festhalten an ihm hervorrufen. Ja, es ist nicht nur möglich, sondern es

ist auch notwendig. Denn ich füge mich vollständig der Forderung Goethes, daß unsere Erziehung darauf ausgehen muß, Ehrfurcht zu erwecken, nicht bloß vor dem, was über uns ist, sondern auch vor dem, was um uns oder unter uns ist, vor Gott, den Mitmenschen und der uns umgebenden Natur, und daß aus dieser dreifachen Ehrfurcht vermöge unserer Erziehung jene letzte und höchste herauswachsen muß, die Ehrfurcht vor unserer eigenen Persönlichkeit. Der dritte Grundsatz aller Schulorganisationen wird also lauten: Jede Organisation hat, unbeschadet ihrer breiten Fundamentierung auf einem geschlossenen Wissensgebiet, das ihr den wesentlichen Charakter gibt, auch Rücksicht zu nehmen auf die übrigen Hauptinteressen des Menschen und sie sinngemäß mit dem Hauptstoff zu verknüpfen.

Indem aber so die Organisation auf andere wichtige Interessen Rücksicht nimmt, läuft sie neuerdings Gefahr, im Urwald der Vielwisserei sich zu verlieren. Hier wird man sich dreifach des Satzes bewußt werden müssen, daß das Beste, was die höhere Schule tun kann, immer nur das eine bleibt, kräftige Anregungen zu geben und die Fähigkeit zu gründlicher wissenschaftlicher Arbeit zu entwickeln. Das Weitere ist der Begabung des Schülers und seiner freiwählenden Arbeitslust zu überlassen. Ich halte jede Organisation von vornherein für verfehlt, die dem armen Schüler nicht gestattet, neben seinen offiziellen Schularbeiten sich auch nach freier Wahl wissenschaftlichen oder künstlerischen Beschäftigungen hinzugeben. Ja, ich möchte behaupten, daß es gerade ein Wertmesser für die bildende Kraft der Unterrichtsorganisation einer Schule ist, ob ihre Schüler der oberen Klassen aus freiem Antrieb sich in den Dienst irgendeiner von der Schule nicht geforderten Arbeit stellen. Die Zahl der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden hat daher im wesentlichen sich nicht nach der Stoffauswahl zu

richten, welche man etwa vom Gesichtspunkte der allgemeinen Bildung für notwendig hält, sondern umgekehrt wird diese Stoffauswahl bestimmt durch die Stundenzahl, die durch hygienische Erwägungen und durch die Förderung wahrer Bildungsinteressen von vornherein diktiert wird. Nach meinen langjährigen Erfahrungen an vielerlei Schulgattungen hat das bayerische humanistische Gymnasium mit seinem neunjährigen Durchschnitt von wöchentlich 24 bis 25 obligatorischen wissenschaftlichen Unterrichtsstunden (mit Einschluß des Zeichnens, aber mit Ausschluß von Turnen und Singen) die nicht zu überschreitende Grenze eingehalten. Die unteren Klassen können unter diesem Maximum bleiben, die oberen können sie um den Fehlbetrag übertreffen. Bürdet man dem gleichen Schuljahr nicht zu vielerlei Lehrgegenstände auf, so wird man stets innerhalb dieser Grenze die Organisation vornehmen können. Sobald namentlich die notwendig werdende gründliche Inangriffnahme eines neuen Lehrstoffes einen größeren Betrag der Unterrichtszeit gebieterisch verlangt, wird man lieber bereits behandelte Unterrichtsgebiete in einer früheren Klasse abschließen, oder doch ihre obligatorische Behandlung einige Jahre oder ganz aussetzen. Denn jeder, der sich einmal ernstlich mit geistiger Arbeit beschäftigt hat, weiß, wie segensreich, wie wohltuend und wie fördernd es ist, zur gleichen Zeit immer nur eine Sache zu betreiben. Wir haben uns leider in unseren Schulorganisationen an eine solche Zersplitterung der Unterrichtszeit gewöhnt, daß wir fast nie imstande sind, unsere Schüler in die Tiefe zu führen.

Aber nicht bloß auf diese Weise sollte der freien Schaffenslust der Schüler Raum gegeben werden, sondern auch noch dadurch, daß unbeschadet des gemeinsamen Zieles, welches die Schule unverrückt im Auge behalten muß, auch im obligatorischen Unterricht wenigstens den begabten und fleißigen Schülern in den oberen Klassen eine gewisse Beweglichkeit in dem

Betrieb ihrer Studien eingeräumt wird. Ich kann mir z. B. sehr wohl denken, daß ein Schüler von der Lektüre eines Buches der Annalen des Tacitus derartig angeregt ist, daß er den Wunsch hat, auch die anderen noch vorhandenen Bücher dieses mir seit meiner Gymnasialzeit unvergeßlich gebliebenen Schriftstellers eingehend zu studieren.[70]) Könnte man diesen nicht etwa alsdann von der Präparation eines anderen lateinischen Schriftstellers und gewissen lateinischen Schulaufgaben entbinden im Vertrauen darauf, daß er uns über seine Lektüre am Schlusse des Semesters eingehend Rechenschaft ablegen wird? Oder könnte man nicht dem Wunsche eines begabten Schülers der Oberklassen am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium Rechnung tragen und ihn eine größere experimentelle Untersuchung unter Entlastung von gewissen anderen mathematisch-physikalischen Arbeiten durchführen lassen? Ich glaube, alle diese Dinge sind nicht nur möglich, sondern sie wären auch erzieherisch ungemein wertvoll. Geheimrat Dr. Matthias hat auch hierin schon vor mehreren Jahren eine weitgehende Einsicht in die wahren Wege der Erziehung an unseren höheren Schulen bekundet. Aus allen diesen Erwägungen heraus komme ich zur vierten Grundforderung: Jede Organisation hat dem freien Bildungstrieb der Schüler sowohl durch entsprechende Beschränkung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden als durch eine gewisse Beweglichkeit in den Arbeitsverpflichtungen des Schülers Rechnung zu tragen.[71])

Die bisher aufgestellten Organisationsgrundsätze sind aus dem Begriff der Bildung abgeleitet. Sie sind notwendig und bei entsprechendem Lehrermaterial hinreichend, ernsten Bestrebungen für geistige und sittliche Bildung bei den neunklassigen Schulen den notwendigen Erfolg zu sichern. Aber geistige Bildung allein, selbst mit Einschluß der durch ihren Er-

werb vollzogenen Schulung gewisser Willens- und Charakterbegabungen, kann unmöglich das letzte Ziel unserer höheren Schulen sein. Denn eine solche Bildung gibt noch keine Gewähr dafür, daß der damit Ausgerüstete mit allen seinen Kräften der Gesamtheit dient, die durch ihre Staatseinrichtungen ihm den Wert der Bildung ermöglicht hat. In seinem Dialog über den Staat hat Plato alle Erziehung und allen Unterricht in den Dienst der Gesamtheit gestellt, auf daß diese einen weisen, besonnenen, tapferen und gerechten Staat bilde. In diesem Staat sollen die Bestunterrichteten und Besterzogenen die „Wächter" und die „Vorsteher" sein. Sie sollen mit ihrer gesamten intellektuellen und moralischen Bildung der einen großen Aufgabe, einer gesunden Staatserhaltung und -entwicklung, dienstbar sein. Ich glaube, wir können von unseren höheren Schulen nichts Besseres verlangen. Denn diese höheren Schulen sollen ja die Wächter und Vorsteher des Staates liefern, die Führer im Kriege wie im Frieden. Allein wenn wir unsere Bildungssysteme nicht darauf einrichten, wenn wir die Wissenschaft nur um der Wissenschaft willen treiben lassen, wenn wir in unseren höheren Schulen nur Gelehrsamkeit pflegen, nicht auch Einsicht gewinnen lassen in den lebendigen Bau des modernen Staates, seine Aufgaben und Funktionen, und vor allem nicht auch Mut, Tapferkeit, Wahrhaftigkeit, Selbstverantwortlichkeit im Schüler zu erwecken suchen, dann werden wir keine Diener des Staates, sondern günstigstenfalls brauchbare, kluge „Staatsdiener" oder richtiger „Beamte" erziehen, deren korrekte Arbeit nur formell im Dienste des Staates steht, in Wirklichkeit aber im Dienste des jeweiligen Vorgesetzten, oder noch schlimmer, im Dienste der eigenen Interessen.

Nun sind unsere höheren Schulen im Gegensatz zu den niederen und mittleren in der glücklichen Lage, daß sie wenigstens zur Förderung der Einsicht in das Wesen und die Aufgaben

der Staatsgemeinschaft keines besonderen Unterrichtsstoffes bedürfen. Literatur wie Geschichte, und nicht zum wenigsten auch die Naturwissenschaften, bieten hier Kenntnisse wie Erkenntnisse in genügendem Reichtum, und die jahrelange geistige Schulung gestattet leicht, die aus den Wissensgebieten zu schöpfenden Belehrungen zu einem klaren Bild vom Bau des Staates und den aus seinem Wesen entspringenden Rechten und Pflichten für den einzelnen auszugestalten. Man kann aber nicht behaupten, daß die neunklassigen Schulen — und hier ist auch das humanistische Gymnasium nicht auszuschließen — dieser Aufgabe bis jetzt nachgekommen sind. Unseren Gymnasiasten sind die Organisationen des griechischen und römischen Staates, ihr Werden und Vergehen im Wandel der Zeiten weitaus bekannter als der Bau, die Lebensbedingungen, die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse unseres heutigen Vaterlandes. Noch viel ungünstiger steht es bei den Schülern anderer Schulgattungen, denn ihnen fehlt sogar ein umfassendes Bild der antiken Staaten. Aber selbst wenn wir einige höhere Schulen besitzen sollten, wo dank der Einsicht der Lehrer (und nicht bloß der Geschichtslehrer) die Schüler mit einem klaren Bild von der Gemeinschaft, die sie einst aufnimmt, in das Leben hinaustreten, so ist das doch noch nicht entfernt hinreichend. Man täuscht sich, wenn man glaubt, den Schülern Vaterlandsliebe *lehren* zu können. Man kann es ebensowenig, wie man Religion lehren kann. „Den Gaul kann man wohl zur Tränke bringen, aber nicht zum Trinken," sagt der Amerikaner. Sein Vaterland liebt wahrhaft nur der, der schon im Frieden für die Gesamtheit geistige, persönliche und materielle Opfer bringen kann. Freiwillig Opfer bringen lernt man aber nicht durch Worte, sondern nur durch Handeln. Also werden wir an unseren höheren Schulen Einrichtungen zu treffen haben, welche die Schüler handeln lehren im Dienst anderer.

Dazu ist vor allem nötig, daß wir unser ganzes Erziehungssystem nicht wie bisher auf Mißtrauen, sondern auf Vertrauen gründen, daß wir also der Selbstregierung der Schüler weit mehr Gelegenheit geben als bisher. Vielleicht darf ich ein kleines Beispiel geben. Als ich vor zweiundzwanzig Jahren in den fünf Unterklassen des Gymnasiums zu Schweinfurt unentgeltlich den naturwissenschaftlichen Unterricht übernommen hatte, weil der Staat damals hierfür keine übrigen Mittel besaß und der Rektor gleichwohl auf diesen Unterricht Wert legte, fehlte es an vielerlei Dingen: an Apparaten für mineralogische Untersuchungen, an Arbeitsmaterial für Experimente, an zoologischen und botanischen Sammlungen. Ich führte zunächst eine Pfennigbuße ein für jene zahlreichen Vergeßlichkeiten, die viele Lehrer bei ihren Schülern so ungemein krumm nehmen. Ein von den Schülern gewählter Kassierer hatte die Verwaltung unter sich, ein gleichfalls gewählter Beirat mußte über die Anschaffung beraten, mir die Vorschläge vorlegen und sie dann ausführen. Zur Einrichtung von Sammlungen wurden in allen Klassen Offiziere aufgestellt, die aus jenen Schülern gewählt waren, welche sich am meisten für die Naturwissenschaften interessierten. Sie wählten alsdann ihre Soldaten und jede Kompagnie bekam ihren besonderen Dienst. Da gab es eine Schmetterlings-, eine Käfer-, eine Schneckenkompagnie. Da gab es Abteilungen für Rosazeen, Liliazeen, Kruziferen, für Metalle und Erze. Die Soldaten schafften herbei, die Offiziere prüften, bestimmten und legten ein. Andere waren dann die Verwalter der Sammlungen. Sobald als möglich gründete ich auch Abteilungen für Turnspiele, in die ich mich selbst wie irgendein Schüler einordnete. Man glaubt gar nicht, welche Fürsorge sich alsbald in allen Klassen entwickelte, wie einer für den anderen schaffte und Opfer brachte, und wie wir alle, Lehrer und Schüler, miteinander glücklich waren. Könnte man nicht in der gleichen Weise die Schülerbüchereien verwalten

lassen? Könnte man nicht die Veranstaltungen von Festen aller Art in dieser Weise der Fürsorge der Schüler überlassen? Ich habe wohl mehr als hundert Wanderungen in meiner zwölfjährigen Lehrerzeit mit meinen Schülern unternommen. Wie viele Gymnasial- und Reallehrer unternehmen auch nur eine Wanderung mit den Schülern? Ist der „Wandervogel" nicht heute schon in der Erziehung zur Opferwilligkeit, Selbständigkeit, Tapferkeit eine sehr geeignete Einrichtung? Wie viele Freunde unter den Lehrern unserer höheren Schulen findet er aber? Wieviel Selbstverantwortlichkeit und Pflichtgefühl könnte die bereits erwähnte Beweglichkeit im Zwangsunterricht der Oberklassen auslösen?

Alle solche Einrichtungen setzen aber voraus, daß wir nicht bloß Lehrer, sondern Väter, Freunde, Kameraden unserer Schüler sind. Charakterstärke gewinnt der Knabe nicht aus der Lektüre von Klassikern und nicht aus dem Erfassen der unwandelbaren Naturgesetze. Der Charakter des Schülers bildet sich am besten nach dem Charakter des Lehrers oder seiner Mitschüler. Hat dieser Lehrer einen braven Bedientencharakter, so werden ihn auch die Schüler erhalten, sofern dieser nicht schon so stark ausgeprägt ist, daß er nur mehr ihre Spottlust erregt. Strömt aber von ihm die Wärme der Empfindung für das gemeinschaftliche Leben, Opferwilligkeit, Mannhaftigkeit, ein tiefer Gerechtigkeitssinn aus, dann wird eine solche Gesinnung unweigerlich auch den Schüler erfassen, und sein Wesen wird sich an ihr entzünden, wie die dürstende Steppe an der Flamme eines brennenden Spanes. Geben wir alsdann unseren Gymnasien nach dem Vorbild der höheren englischen Schulen auch Einrichtungen, daß sich der Charakter unserer Schüler nach dem Muster unseres eigenen Charakters betätigen kann, so können wir die feste Zuversicht hegen, daß unsere Gymnasien auch die fünfte und letzte Bedingung für die Organisation aller höheren Schulen erfüllen, daß sie der

staatsbürgerlichen Erziehung nicht bloß mit dem Worte, sondern auch in der Tat dienen.

Ich glaube, in den hiermit aufgestellten fünf Organisationsgrundlagen ist nichts enthalten, was sich ernstlich bekämpfen ließe, aber wohl manches, was wir heute noch nicht erfüllt sehen. Noch leiden alle höheren Schulen Deutschlands, ausgenommen die bayerischen Gymnasien, an Überfülle und innerer Zusammenhangslosigkeit des Unterrichtsstoffes. Noch legen wir viel zu großes Gewicht auf die Ausbildung der Intelligenz und zu wenig auf die des Charakters, während doch sogar das Denken, das objektive, von aller Leidenschaft freie Denken, ohne festen sittlichen Charakter überhaupt nicht möglich ist, und während wir alle wissen, daß die intelligente Bestie weit unheimlicher werden kann als die gedankenlose. Noch streiten sich unter Hunderten von Mißverständnissen die berufenen Bildungsträger um den Erziehungswert der von ihnen vertretenen Wissenschaften, als ob nicht jede ernste, gründlich betriebene Arbeit gleichen Bildungswert für das Wichtigste unserer Bildung, eben die Charakterbildung, besäße, und als ob wir nicht Hunderte von Beweisen zu Händen hätten, daß die Schulung unserer logischen Geisteskräfte durch jede ernste Wissenschaft ermöglicht werden kann. Darum, Freunde, die Waffen nieder! Wenn wir uns dann auf diese fünf Grundsätze einigen können, wie ich glaube, so wollen wir unserer Jugend für den Organisationsentwurf nicht die bunte Musterkarte einer kommissionellen Majorität wünschen, sondern den Witz und Verstand eines wirklichen Majors. „Nicht Stimmenmehrheit ist des Rechtes Probe,“ sagt Talbot zur Königin Elisabeth; und Lehrplankommissionen können wohl die Einzelheiten auf ihre Durchführbarkeit prüfen und beraten, aber ein in sich geschlossenes, organisch gestaltetes Kunstwerk, und das muß jeder Organisationsentwurf sein, kann eine Mehrheit nicht schaffen — höchstens einen Fleckerlteppich.

12. Lehrerbildung.

Zuerst veröffentlicht in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung" Heft V, 1907.

Was ist Lehrerbildung? Um diese Frage zu beantworten, will ich zunächst um fünfundvierzig Jahre zurückgreifen und eine Geschichte aus meinem Leben erzählen.

Ich hatte das zwölfte Lebensjahr vollendet und damit, gemäß den damaligen Landesschulgesetzen, meine Werktagsschulpflicht erfüllt. Ein freundlicher Berater meiner Eltern, Dr. von Rampf, der nachmalige feinsinnige Bischof von Passau, machte sich erbötig, mich in das Knabenseminar nach Metten an der Donau zu bringen, damit ich Geistlicher werde. „Wie lange muß man da lernen?" war meine erste Frage. „Zwölf Jahre." — Ich war dagegen; zwölf lange Jahre noch auf der Schule zu sitzen, hielt ich schon in Gedanken nicht aus. Ein Freund meines älteren Bruders, ein Großkaufmann von Köln, hatte die größte Lust, mich in sein Geschäft zu nehmen. Ein paar Tage sprach er mir zu und zeigte mir die Welt, die dem tüchtigen Kaufmann offen steht. „Muß ich den ganzen Tag da im Bureau versitzen?" — „Die nächsten sechs bis acht Jahre wohl." — „Dann lieber nicht." — Es gab noch einen Beruf, für den die Ausbildung wenig Kosten verursachte: Der Lehrerberuf. Als ich hörte, daß man nur fünf Jahre zu lernen brauchte, war ich einverstanden.

Jawohl, nur fünf Jahre Lernzeit, ahnungsloser Knabe! Ich will einzeln anführen, was alles ich in dieser fünfjährigen Lehr- und Lernzeit lernen durfte: Kirchengeschichte, biblische Geschichte, Glaubenslehre; Weltgeschichte; politische,

physikalische und mathematische Geographie; deutsche Literaturgeschichte, deutschen Aufsatz, deutsche Grammatik; Rechnen, Algebra, Planimetrie, Stereometrie; Schönschreiben; Freihandzeichnen, Linearzeichnen, Projektionszeichnen; allgemeine Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, Unterrichtslehre, Psychologie; Zoologie, Botanik, Mineralogie mit Geologie, Chemie, Physik, Anatomie und Physiologie des Menschen; Klavierspiel, Orgelspiel, Violinspiel, Gesang, Harmonielehre; Landwirtschaft, Obstbaumzucht; Gemeindeschreiberei; Kirchendienst; Turnen (Systematik, Methodik und Technik).

Kurz vor Vollendung meines 17. Lebensjahres verließ ich das Seminar, ohne wesentlichen Schaden durch diesen Bildungstrieb gelitten zu haben, wenigstens keinen körperlichen. Ich war lediglich geistig stehen geblieben. Etwa 1½ Jahre versuchte ich, diese „Lehrerbildung" fortzusetzen. Ich lernte Stöckhardt „Schule der Chemie" auswendig, ohne auch nur ein Experiment zu machen; ich packte eine weitere populäre Psychologie meinem Gedächtnisse auf, ohne an meinen Schulkindern auch nur die einfachste Beobachtung zu machen. Da, mit einem Male, ich weiß nicht wie, brach die Krisis aus. Innerhalb weniger Monate erfaßte mich ein Hunger nach Erkenntnis, wie ich ihn nie vorher gekannt hatte. Ich sehe ihn heute bei Hunderten von Lehrern wieder. Wie ein Dachshund in den Wintermonaten nach der Sonne kriecht, suchte ich Licht für meine Erkenntnis. Eine trostlose Stimmung bemächtigte sich meiner. Rasch reifte mein Entschluß; eine mir angebotene Hauslehrerstelle half dazu. Um alle Brücken, die mir eine Rückkehr ermöglichen würden, abzubrechen, bat ich ohne Angabe irgendwelcher Gründe schlankweg um Entlassung aus dem Volksschuldienste. Sie wurde innerhalb acht Tagen gewährt. Nun begann der 19½jährige, fast über Nacht zum Jüngling gereifte Knabe, der einst aussichtsvolle Berufe abgewiesen hatte, um nicht zu viel lernen zu müssen, wie ein Säug-

ling zu trinken, nicht an den 36 Brüsten, die ihm das Seminar gereicht hatte, sondern an einer einzigen, an der Brust des klassischen Altertums. Nach 1½ Jahren gelang es mir, die Prüfung in die Unterprima des humanistischen Gymnasiums zu bestehen und zwei Jahre später mit einem sehr guten Reifezeugnis an die Universität überzutreten. Die exakteste aller Wissenschaften, die Mathematik, wählte ich mir zum Studium. Meinem Beruf aber bin ich treu geblieben, obwohl die damals bereits wieder gebesserten wirtschaftlichen Verhältnisse meiner Eltern mir auch die Möglichkeit zur Wahl jedes anderen Berufes geboten hätten. Ich hatte nur den einen Ehrgeiz, der beste Lehrer am besten Gymnasium des Landes zu werden.

Nun sind 45 Jahre verflossen. Ein Meer von Bildung hat sich inzwischen über die Menschheit ergossen, und immer noch höher gehen die Wogen. Kein Stand ist zu finden, der nicht in der Zwischenzeit seine Bildungsgrundlage vertieft oder erweitert hätte. Selbst für die „höhere Tochter" hat das Jahr 1909 durch die Neugestaltung der höheren Mädchenschulen die Wege zu wirklicher Bildung geöffnet. Nur die Bildungseinrichtungen für den Lehrerstand sind wie alte Leitfossilien, herausgeschwemmt aus einer vergangenen Kulturgeschichte in das Alluvium der Gegenwart, aufzufinden. Da und dort hat hat man ein Bildungsjahr hinzugefügt, da und dort wird ein Lehrgegenstand weniger oder mehr gepaukt, ein bißchen Lateinisch, ein bißchen Französisch, ein bißchen Handfertigkeitsunterricht, ein bißchen Stenographie zu den 30 bis 36 anderen Bißchen hinzugefügt, hier fakultativ, dort obligatorisch, aber im wesentlichen ist das vielköpfige Bildungsungeheuer das gleiche geblieben.

Unter den Lehrern aber wird der Ruf nach wahrer Bildung immer lauter, wenigstens unter den tüchtigen. Ich kenne keinen Stand, unter dem sich so viele Bildungshungrige befin-

den, wie im Lehrerstand. Ich kenne aber auch keinen, der dank seiner unseligen Vorbildung so widerstandslos dem modernen Bildungsunfug preisgegeben ist, als er. Dressiert auf Gedächtniskram und ungeübt in selbständiger Kritik, lauscht er jedem neuen Vogel, der unverfroren genug ist, entlehnte und meist falschverstandene Melodien mit eigener Vortragskunst zu pfeifen. Denn die Unerfahrenheit ist die Mutter der Bewunderung. Nur in den großen Städten, wo dank der Hochschulen der Bildungsstrom in einem reinen, tiefen Bette fließt, finden die Tüchtigen, wonach sie sich sehnen. Aber auch hier wird ihnen die Vorbildung zum Unheil. Auch hier konnte ich dutzendmal beobachten, wie die Strebsamen begierig nach dem Reichtum an Gold und Edelsteinen, die sie in den weiten Hallen der Wissenschaft finden konnten, sich alle Taschen bis zum Platzen mit Schätzen füllten, unter deren Last sie nicht mehr vorwärts kommen konnten, statt nach einem einzigen Demant zu greifen, dessen strahlendes Licht sie immer weiter hätte führen können auf dem Wege wahrer Erkenntnis.

Dabei werden die Aufgaben der Volksschule und des Volksschullehrers immer größer, immer wichtiger. 90 Prozent aller Bürger des modernen Staates haben in der Volks- und Fortbildungsschule die einzige Grundlage ihrer geistigen Bildung. Sie soll ihnen neben der bisweilen sehr fraglichen Familien- und Berufserziehung die Richtung geben für das Leben, sie soll ihnen die ersten und wichtigsten Waffen im Kampfe um die Existenz reichen, sie soll ihnen Verständnis einflößen für ihre einstigen Rechte und Pflichten im Vaterlande, für die Auffassung ihres Berufes als Arbeiter und Staatsbürger. Aber ihre Kraft reicht nicht aus. Denn abgesehen davon, daß sie an sich schon ungenügend ausgebaut ist, läßt sie der herrschende Betrieb, wie er nicht zum wenigsten auch durch die Art der Lehrerbildung bedingt ist, nicht jene Bildungskraft gewinnen, die sie besitzen könnten. Wann endlich werden wir uns ent-

schließen, den Forderungen der Zeit auch hier die Tore zu öffnen?

Indes, man soll sich nicht zu sehr in Klagen ergehen, ehe man nicht versucht hat, zu verstehen. Bei den hochgebildeten Griechen stand der Erzieher im Werte noch unter dem Sklaven. Als Heraklit einmal von einem Bürger um Empfehlung eines Pädagogen angegangen worden war und er ihn aufmerksam gemacht hatte, daß ein solcher etwa 1000 Drachmen kosten würde, hat ihm der Bürger geantwortet: „Bist du bei Sinnen! Dafür kaufe ich mir ja den besten Sklaven!" Diese Auffassung ist trotz eines John Locke [72]) und Rousseau [73]), die den Wert eines guten Erziehers nicht hoch genug zu schätzen wußten, bis ins 18. Jahrhundert die vorherrschende geblieben. Als die Gründung von Volksschulen anfing, Staatsangelegenheit zu werden, vergab man die Lehrerstellen an die Wenigstfordernden, und weil auch diese nicht in genügender Zahl vorhanden waren, bisweilen sogar dem Gemeindehirten oder wohl abexerzierten Soldaten. Denn wer eine Viehherde beisammenhalten konnte oder eine wilde Soldateska, der war auch wohl imstande, eine Stube voll Kinder jener Disziplin zu unterwerfen, die nötig war, den Kindern Schreiben, Lesen und Rechnen einzudrillen. Mehr wollte man aber von der Volksschule im Anfang überhaupt nicht. Erst Pestalozzi brachte eine völlige Umwälzung in die Anschauungen von den Aufgaben der Volksschule und der Lehrerbildung. Aber merkwürdig: „Schon an der Schwelle der Entwicklung der Lehrerbildung ist", wie Andreae in seinem trefflichen Aufsatze über die Volksschullehrerbildung bemerkt [74]), „die Geburtsstätte jenes Übels zu suchen, das die Lehrerbildungsanstalten bis in die Gegenwart hemmend und verwirrend verfolgt, das buntscheckige Vielerlei des Lehrplanes, welcher nicht nur Überbürdung schafft, sondern auch an die Stelle tiefgründiger Interessen eine Menge bald abdorrender Ansätze zu setzen droht. Zum Belege sei daran

erinnert, daß die von Dinter geleitete Anstalt zu Dresden (am Ausgang des 18. Jahrhunderts) in nicht weniger als 20 Gegenständen unterrichtete, unter denen sich die Anfangsgründe der lateinischen Sprache und der Anfang der französischen Sprache finden, aber, von Musikunterricht abgesehen, nur die Anweisung zum Katechisieren und die Übung darin an die Aufgaben einer Fachschule gemahnen."

Je eingehender man sich nun aber mit den Aufgaben der Erziehung und des Unterrichtes beschäftigte, je wichtiger mit dem Einsetzen des konstitutionellen Staates oder gar einer völlig demokratischen Verfassung die Volkserziehung wurde, je klarer das Bewußtsein von der Notwendigkeit der staatsbürgerlichen Erziehung sich wenigstens bei hervorragenden Philosophen und Schulmännern entwickelte, je greifbarer die Ergebnisse eines wohlgeleiteten Unterrichtes und einer wohlüberwachten Erziehung auch bei relativ ungünstigen wirtschaftlichen und bei schwierigen sozialen Verhältnissen sich zeigten, desto mehr drängte sich die Notwendigkeit einer besseren Fürsorge um die Lehrerbildung und Lehrerstellung auf. Man kann nicht sagen, daß die Regierungen heute nicht gleichfalls der Lehrerbildung eine sehr viel größere Bedeutung beilegen als vor 100 Jahren. Ich habe sogar die Überzeugung, wenn diese brennende Frage ganz und gar unabhängig von vielen gleichzeitig mitzulösenden Fragen wäre, würden wir heute in der Sache schon sehr viel weiter sein, als wir es wirklich sind.

Aber abgesehen von den Anschauungen ultrakonservativer Kreise, die heute noch im Bannkreise vergangener Jahrhunderte in Sachen der Volksbildung stehen, sind es vor allem zwei Hindernisse, die einer rascheren Lösung der Frage entgegenstehen: Die kirchliche Schulaufsicht und die Staatsfinanzen. Der kirchlichen Schulaufsicht fällt es schwer, in den zahlreichen Landgemeinden neben dem geistlichen Seelsorger einen völlig gleichberechtigten weltlichen Seelsorger und Berater des

Volkes zu sehen. Sie wird daher in Sachen der Lehrerbildung nichts befürworten, was die Ansprüche auf Gleichberechtigung vermehren könnte, auch wenn sie einer besseren Lehrerbildung sonst nicht feindlich gegenübersteht. Auf die Dauer läßt sich aber die kirchliche Schulaufsicht nicht halten. In manchen deutschen Staaten ist sie schon heute verschwunden, in anderen erklärt die Geistlichkeit, freiwillig verzichten zu wollen, sobald es dem Staate beliebt. Dieses Hindernis wird also von selbst kleiner und kleiner werden.

Sehr viel langsamer wird das zweite Hindernis zu nehmen sein. Die Vertiefung oder Erweiterung der Bildung der Lehrer verlangt vor allem eine Verlängerung der Bildungszeit. Sie zieht damit naturgemäß die Forderung einer wesentlich höheren Besoldung nach sich, und wird auf ähnliche Vorrückungsverhältnisse hindrängen, wie sie den anderen Staats- oder Gemeindedienern in der Beamtenhierarchie in Aussicht stehen. Die Lehrerbildungsfrage, die Besoldungsfrage, die Vorrükkungsfrage, sind auf das innigste miteinander verkettet. Aus dieser Verkettung ist das ungemein langsame Fortschreiten der Angelegenheit zu verstehen. Ehe nicht die Besoldungsfrage gelöst ist, würde eine Lösung der Lehrerbildungsfrage im Sinne der Königsberger Beschlüsse nicht nur ein Unglück für den Lehrerstand, sondern auch ein Unglück für das Vaterland sein. Sie würde gewiß die tüchtigeren und wirtschaftlich freieren Lehrer von der Seite ihrer Genossen loslösen, sie materiell aussichtsreicheren Berufen zuführen und sie würde infolge der bedeutend gesteigerten Kosten der Ausbildung einen empfindlichen Lehrermangel zur Folge haben, der nur zum Schaden der gesamten Volksbildung ausschlagen könnte. Jeder, der sich ernstlich mit Erziehungsfragen beschäftigt hat, der die wahre Krankheit im Organismus unseres modernen Staates erkennt, der da weiß, daß sie nur zu heilen ist durch gründliche Erziehung des Volkes, die es befähigt, seine wirtschaftliche, gei-

stige und soziale Freiheit zu gebrauchen, jeder solche, sage ich, wird die Lehrerbildungsfrage mit Interesse verfolgen, und, wenn er in der Lage ist, für sie etwas zu unternehmen, alles tun, was in seinen Kräften steht. Aber, soferne er das Ganze und nicht bloß einen Teil im Auge hat, wird er sich stets bewußt bleiben, daß diese schwierige Frage nur Schritt für Schritt gelöst werden kann. Der Wunsch mag vorauseilen wie der Sturmwind im Vorfrühling, wir aber können nur langsam seiner Richtung folgen. Wir müssen das gegenwärtig Mögliche ergreifen in der Erwartung, daß die Nachkommen das Nächstmögliche anstreben.

Was aber ist das heute Mögliche? Ich antworte: Eine Schule, die wirkliche Bildung gibt, und nicht bloß einen Berg von Gedächtniswissen. „Gut; also Oberrealschule, Realgymnasium, Gymnasium!" Gemach, meine Freunde, selbst wenn die eben angeführten Hindernisse nicht bestünden, müßten wir erst die Frage erörtern, ob diese Schulen so, wie sie heute organisiert sind, immer wirkliche Bildung geben, und ob selbst im Falle der Bejahung der durch sie vorgeschriebene Weg nicht ein großer Umweg für unsere Zwecke ist, ob es nicht kürzere, für unsere Absichten geeignetere Wege zur wirklichen Bildung gibt. Aber die Untersuchung kann hier ausscheiden, weil mir heute selbst im Falle der Bejahung der ersten und der Verneinung der anderen Fragen der Vorschlag nicht im Bereiche des Möglichen (und wie ich offen gestehe, auch nicht des Wünschenswerten) zu liegen scheint.[75])

Wir Deutsche sind heute gewöhnt, zwischen Fachschulen und allgemein bildenden Schulen zu unterscheiden. Aber doch hauptsächlich aus dem rein äußeren Grund, weil die ersteren Schulgruppen nur für einen, die anderen Schulgruppen dagegen für mehrere Berufe vorbereiten. Dabei verbindet man gewohnheitsmäßig mit den Schulen der zweiten Gruppe die Anschauung, als ob ihr Bildungswert unbedingt ein höherer sein müsse

als jener der ersten. Diese Gewohnheit rührt nur daher, daß tatsächlich die meisten Fachschulen, die aus primitivsten Einrichtungen sich entwickelt haben, ökonomischer Rücksichten halber im Banne eines engen Gesichtskreises gehalten wurden. Es liegt aber kein zwingender Grund vor, weshalb man die meisten höheren Fachschulen nicht auch so einrichten könnte, daß sie in ihrem Bildungswerte den sogenannten allgemein bildenden Schulen gleichkommen. Die Lehrerbildungsanstalten zum allermindesten. Denn wenn irgendeine Fachbildung geeignet ist, den Blick auf das Große zu richten, auf das Weite, auf alles Menschliche, so wäre es gewiß die rechte Lehrerbildung. Wenn irgendein Unterrichtsgegenstand geeignet ist, mit allen möglichen Wissensfächern innere Verknüpfungen einzugehen, wenn irgendeiner von selbst die Seele treibt, hinauszuschreiten in alle Gebiete menschlicher Erfahrung, so ist es gewiß die Beschäftigung mit der Erziehung des Menschen. Es ließe sich darum sogar ein pädagogisches Gymnasium denken, das nicht minder humanistisch wäre als das humanistische Gymnasium. Ich schreibe den höchst erfreulichen Bildungstrieb der Lehrer nicht zum wenigsten dem Umstande zu, daß jeder, der sich ernstlich mit Erziehungs- und Unterrichtsfragen befaßt, und der von seiner großen Aufgabe wirklich erfüllt ist, seelisch geradezu gezwungen ist, seine Einsicht und seinen Charakter so weit auszubauen, als es ihm seine Begabung und seine wirtschaftlichen Verhältnisse erlauben.

An der Berufsschule festzuhalten zwingen uns aber vorläufig nicht bloß die äußeren Verhältnisse, sondern noch mehr die inneren. Es ist zunächst eine unleugbare Tatsache, daß *pädagogische Fragen der männlichen Jugend so lange fernliegen, als sie sich nicht praktisch damit zu befassen hat.* Viele Tausende von Lehrern der höheren Schulen verlassen alljährlich die Universitäten, ohne sich irgendwie mit pädagogischen Problemen beschäftigt zu haben.

Ganz andere Dinge sind es, die den Philologen, Mathematiker, Naturwissenschaftler während seiner Universitätszeit erfüllen. Zunächst will und muß er seine Wissenschaft beherrschen, und da jede dieser Wissenschaften sich über ungeheuer weite Gebiete erstreckt, so hat er vollauf zu tun, um seinem inneren Drange gerecht zu werden. Nur weil da und dort im Staatsexamen pädagogische Fragen gestellt werden, läßt er sich vielleicht herbei, ein entsprechendes Kolleg zu hören, falls zufällig an seiner Hochschule ein solches geboten wird. Auf dem Deutschen Neuphilologentag 1906 zu München erklärte Gymnasialdirektor Dörr aus Frankfurt in seinem Referat über den Bildungsgang der Neuphilologen: „Solange einer nicht selbst lehrt und erzieht, hat er für pädagogische Fragen kaum Interesse und noch weniger Verständnis." Er weist auf die Äußerung eines Universitätslehrers hin, der erklärte: „Siebenundzwanzig Jahre habe ich im Staatsexamen Pädagogik examiniert und mich hinlänglich überzeugt, daß das pädagogische Studium auf der Universität wertlos ist." Der gleichen Anschauung wie Dörr ist auch Professor Rudolf Lehmann in seinem trefflichen Buche: „Erziehung und Erzieher."[76]) Aus meiner persönlichen Erfahrung kann ich alle diese Äußerungen bestätigen. Unsere Volksschullehrer, die nach Vollendung ihrer Fachstudien auf die Universitäten gehen und mit Feuereifer dem Studium der pädagogischen und psychologischen Wissenschaften sich hingeben, befinden sich in einer anderen seelischen Verfassung als unsere Lehrer der höheren Schulen. Dank ihrer Fachbildung und vor allem der vorausgegangenen Unterrichtspraxis kennen sie die Schwierigkeit vieler Erziehungsprobleme, und ihre Seele ist bereit, diese Probleme möglichst allseitig zu erfassen. Wenn es heute möglich würde, die Berufsschule für die Volksschullehrer aufzuheben und ihre Vorbildung jener der Lehrer der höheren Schulen gleichzumachen, so wäre im allgemeinen auch die gleiche Gefahr für die Volksschullehrer zu erwarten. Ja,

diese Gefahr wäre unbedingt vorauszusagen, wenn die Volksschullehrer auch noch gleichzeitig eines der großen Wissensgebiete sich aneignen müßten, das heute die ganze Universitätszeit hindurch den Lehrer der höheren Schulen vollauf in Anspruch nimmt.

Dazu kommt, daß eine frühzeitige Berufsbildung in gar keiner Weise minderwertiger sein muß, als die sogenannte Allgemeinbildung. Im Gegenteil. Ich habe schon einmal gezeigt, daß sie bei gewissen Vorsichtsmaßregeln wertvoller werden kann.[77]) Die Anschauung vom Handwerksmäßigen, Beschränkten, Einseitigen, welche heute vielfach dem Begriff der Berufsbildung anhaftet, ist nur eine falsche Auffassung des Begriffes „Bildung", die beständig mit „Wissen" verwechselt wird. Die wahren Kennzeichen der Bildung sind frische Empfänglichkeit für alles Menschliche, Sicherheit des Urteiles, Selbständigkeit im Erfassen und Durchführen einer Aufgabe, Übereinstimmung von Einsicht, Wille und Handlung. Mit Wissen hat Bildung nur so viel zu tun, als es diese vier Eigenschaften notwendig machen. Je höher diese vier Eigenschaften in einem Menschen entwickelt sind, desto höher ist seine Bildung. Jedes große, einheitlich geschlossene Arbeitsgebiet, in dem sie sich entwickeln lassen, führt zur Bildung. Es gibt aber wenig große geschlossene Arbeitsfelder, wo das besser möglich wäre, als das Feld der Erziehung. Warum also sollen wir die Schule verschmähen, die uns die historische Entwicklung für die Volksschullehrerbildung gegeben hat? Etwa, weil ein großer Teil der Menschen, die das Gymnasium abgesessen haben, diesen Satz nicht anerkennen? Ich glaube, sie werden ihn anerkennen müssen, wenn wir nur durch eine zweckmäßige Organisation der Berufsbildung für den Volksschullehrer den Beweis erbringen.

Welche ist nun aber die zweckmäßige Organisation? Nun, den ersten Fundamentalsatz haben wir bereits erarbeitet: sie muß sich vor allem nicht auf unzusammenhängendes Wissen

in möglichst vielen Unterrichtsgebieten stützen wie bisher, sondern in der Hauptsache auf ein einheitliches geschlossenes Arbeitsgebiet beschränken. Nur bei Beschränkung auf ein Arbeitsgebiet gewinnen wir Sicherheit unseres Urteils, Selbständigkeit im Erfassen und Durchführen von Aufgaben. Nur durch das Heimischwerden in einem großen Arbeitsgebiet entfalten sich in unserer Seele von selbst jene mannigfaltigen Fragen, die uns empfänglich machen für alles Menschliche, und entwickelt sich jene Tiefe der Einsicht, die bestimmend wirkt auf unser Wollen und Handeln. Nur auf diesem Wege kann — was für die Lehrerbildung das Allerwichtigste ist, viel wichtiger, als pädagogische und ethische Systeme, wichtiger sogar als die Unterrichtstechnik und weitgehende psychologische Kenntnisse — die Bildung der Lehrpersönlichkeit zu einem einigermaßen erfreulichen Ergebnis kommen. Gerade weil die Pädagogik in erster Linie den Charakter einer praktischen Kunst hat, wie etwa die Arzneikunde oder Kriegskunst[78]), bedeutet die Persönlichkeit des Lehrers weit mehr, als alles Regelsystem und alle technische Dressur. Der Fundamentalsatz von der Einheit und Geschlossenheit des Unterrichtsstoffes gilt übrigens für die Organisation aller höheren Schulen ohne Ausnahme und nicht bloß der Lehrerbildungsanstalten, sofern sie Anspruch machen, wahre Bildung zu übermitteln.

Das einheitliche, geschlossene Arbeitsgebiet kann aber für das Lehrerseminar nur die Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften, Physiologie, Psychologie und Ethik sein.[79]) Ihnen ist in Verbindung mit dem so nahe verwandten Gebiete der Literatur, sei es nur der deutschen oder auch noch einer fremden, und einer umfangreichen Unterrichtspraxis der Löwenanteil der gesamten Unterrichtszeit des auf drei Jahre ausgedehnten Seminars einzuräumen. Neben diesem Hauptarbeitsfeld wird noch ein zweites, sehr viel kleiner gehaltenes notwendig sein, ein Arbeitsfeld, das unter Fortsetzung eines Unterrichtsgebietes

der vorausgehenden Präparandenschule vor allem durch die Exaktheit seiner Methoden eine starke geistige Zucht verbürgt. Dies ist um so notwendiger, als weder die Pädagogik, noch die Ethik, selbst nicht große Gebiete der Psychologie bis heute exakte Arbeitsmethoden ausgebildet haben und auch in absehbarer Zeit werden ausbilden können. Ein solches exaktes Arbeitsgebiet wäre Mathematik oder eine naturwissenschaftliche Disziplin, wie die Physik. Alle anderen Unterrichtsfächer[80]) wären, soweit sie für die Lehrerbildung notwendig sind, der vorausgehenden Präparandenschule zuzuweisen und dort im wesentlichen abzuschließen. Für eine beständige Wiederholung und Vertiefung gibt ohnehin die ausgedehnte Unterrichtspraxis entsprechende Gewähr.

Für sehr begabte Schüler kann übrigens durch Angliederung fakultativen Unterrichts in Laboratorien und Werkstätten oder auch in fremden Sprachen noch weiteren Wünschen Rechnung getragen werden. Wenn einer die von mir geforderte Beschränkung beklagen sollte, so möge er bedenken, daß die Weiterführung der Unterrichtsgebiete der Präparandenschule, wie sie heute gebräuchlich ist, eben jene Buntscheckigkeit und Zerrissenheit des Seminarlehrplanes mit sich bringt, die wir alle beklagen, und die nie und nimmer zur Bildung führt. Mag der Lehrer nach dem Seminar eine oder die andere Lieblingswissenschaft neben seiner Pädagogik wieder aufnehmen und fortführen, zu der Zeit, wo wir ihn für seinen Beruf vorbereiten, soll er lernen, so tief wie möglich zu graben. Wer auf einem geistigen Gebiete graben gelernt hat, ernst, tief, unverdrossen, und wer damit die Seligkeit innerer Befriedigung und inneren geistigen Fortschrittes hat kosten lernen, der ist gefeit für alle Zeiten vor oberflächlicher Vielwisserei. Man denke doch, daß die pädagogischen Hilfswissenschaften, Physiologie der Sinnesorgane, Psychologie[81]) und Ethik[82]) zusammen mit der Geschichte der Pädagogik, welche im weitesten Umfang wird auf-

treten müssen, mit der allgemeinen Pädagogik und der eigentlichen Unterrichtslehre schon allein sechs, wenn auch sehr nahe verwandte und stets ineinandergreifende Unterrichtsgebiete bilden, die den Geist des 16- bis 19jährigen jungen Mannes vollauf beschäftigen können, auch wenn wir uns auf das Allerwichtigste beschränken. Dazu müssen wir unbedingt fordern, daß, wie im humanistischen Gymnasium, auch Klassiker gelesen werden, pädagogische Klassiker, wie die beiden ersten Bücher von Quintilians Redekunst, wie Montaignes erstes Buch seiner Essays, Fénelons L'éducation des filles, Lockes Gedanken über Erziehung, Rousseaus Emil, Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", Jean Pauls Levana, Herbarts, Schleiermachers oder Waitz' wissenschaftliche Pädagogik, und zwar das ganze Werk mit kritischer Beurteilung der versuchten Lösung wichtiger Fragen vom Standpunkt der heutigen Psychologie und Pädagogik. Das ist es, woran es hauptsächlich unseren Lehrerbildungsanstalten (von persönlich bedingten Ausnahmen abgesehen) heute fehlt, daß sie aus Mangel an Zeit nur *über* die Klassiker reden, ihre Schüler Leitfäden von Plato bis Ziller auswendig lernen lassen, ohne sie zu führen und zu unterweisen, in den Geist eines großen Werkes, soweit es möglich ist, einzudringen und das pädagogische Urteil daran zu entwickeln und zu stärken.[83]) Man könnte sogar, wenn die Vorbereitungsanstalten so sind, wie ich sie mir denke, Quintilian, Fénelon, Locke oder Rousseau den besseren Schülern unter Benutzung einer guten Übersetzung in der Ursprache in die Hand geben, wobei sie zugleich die in der vorbereitenden Schule theoretisch bereits abgeschlossenen sprachlichen Studien weiterführen könnten. Einen besonderen Unterricht in der Geschichte halte ich im Seminar nicht mehr für notwendig, da ja die *Geschichte der Pädagogik*, wo sie recht betrieben wird, wichtige historische Fragen von selbst aufrollt. Dagegen ist es nicht bloß zweckmäßig, sondern direkt wünschenswert, literarische Werke aus

der Zeit etwa vom Auftreten Lessings bis zum Schluß des 19. Jahrhunderts mit den Schülern unter parallelgehenden literarhistorischen Betrachtungen zu lesen, nicht zum wenigsten auch deshalb, weil in den Werken großer Dichter mehr Psychologie und Pädagogik steckt als in vielen sogenannten fachwissenschaftlichen Arbeiten. Ein solcher gleichartig gestalteter Unterrichtsstoff würde sicher die beste Bildungsmöglichkeit für den angehenden Lehrer, und die beste Vorbereitung für die großen Aufgaben auf dem Gebiete der Volkserziehung abgeben. Gewiß werden an den Lehrer genau wie an jeden anderen Menschen später Dutzende von Aufgaben und Fragen herantreten, die ein neues Wissen erheischen, die ihn nötigen, von neuem geistig zu arbeiten. Aber muß er das nicht heute auch schon tun, trotz des unverdaulichen italienischen Salates, mit dem er heute seinen geistigen Magen stopfen muß? Kann der junge 19jährige Seminarist wirklich etwas? Unterliegen nicht viele dem Glauben an ihren Gedächtniskram? Wird sich der junge Mann nicht viel leichter in jedes fremde Gebiet hineinarbeiten, wenn er einmal in seinem Leben gelernt hat, auf einem Felde wirklich zu arbeiten? Jeder, der es ernst meint mit der Lehrerbildung, der weiß, welch große Aufgaben die deutsche Lehrerschaft zu lösen hat, und der an sich selbst erfahren hat, wie man wirkliche Bildung erlangt, muß aller Kurzsichtigkeit gegenüber die Qualität des Unterrichtsstoffes und der Unterrichtsbehandlung der Quantität vorziehen. Niemand aber wird glücklicher sein, als unsere Seminaristen und unsere Seminarlehrer und nicht zuletzt die ganze deutsche Jugend, wenn diese Einsicht einmal in den Organisationen der Schullehrerseminare Gestalt gewonnen hat.

Ein derartiger Plan würde zugleich eine zweite Fundamentalforderung der Unterrichtsorganisation erfüllen. Mir erscheint jede Schulorganisation mangelhaft, welche der Jugend nicht gestattet, außer ihren Schulpflichten sich eine freigewählte

Pflicht aufzuerlegen, eine aus eigenem Antrieb gesuchte Arbeit energisch und gründlich zu betreiben, sei es eine wissenschaftliche, sei es eine technische, sei es eine künstlerische. Die Vorbereitungsschule zu dem von mir gedachten Seminar müßte im Interesse der Vertiefung des eigentlichen Seminarunterrichtes eine Reihe von Unterrichtsgebieten vorläufig in ihrem theoretischen Betriebe abschließen, die Mathematik, die Mehrzahl der Naturwissenschaften, die fremden Sprachen. Es ist sicher anzunehmen, daß, soferne der Vorbereitungsunterricht seine Schuldigkeit getan hat, nicht wenige der Seminarzöglinge das Bestreben haben werden, ein Lieblingsfach auch im Seminar weiterzupflegen. Zwei Dinge sind es, die sich bei rechtem Betrieb besonderer Gunst der Knaben erfreuen: physikalische und chemische Arbeiten oder fremde Sprachen. Es müßte also auch gesorgt werden, daß solche Schüler auch noch fakultativ eines dieser Unterrichtsgebiete weiter pflegen können, daß also fremdsprachlicher Unterricht als Wahlfach weitergeführt wird, und daß die obligatorischen naturwissenschaftlichen Schülerübungen auch noch außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit betrieben werden können. Da unser Lehrplan nur ein bescheidenes Zeitmaß für wissenschaftlichen Unterricht vorsieht und da überdies die wissenschaftlichen Studien sich nur auf geistig verwandte Gebiete erstrecken, so bleibt dem Schüler Zeit und Kraft, einem selbstgewählten Lieblingsfache nachzugehen. Das ist aber nicht bloß für die geistige Ausbildung, sondern vor allem auch für die Charakterbildung der Schüler von großem Werte. Ein Mensch, der nur immer unter Zwang arbeitet, kommt in seinem Charakter nicht entfernt so weit, als einer, der sich selbst Lasten auferlegt. Dabei wirkt nichts ansteckender von Schüler zu Schüler, als jene Arbeiten, die einzelne freiwillig und darum mit der Lust ihrer ganzen Seele betreiben. Als einst einer meiner Schüler am humanistischen Gymnasium sich von mir eine kleine mineralogisch-chemische Einrichtung zusammenstellen ließ, da-



mit er zu Hause meine Unterrichtsversuche nachmachen und ergänzen könne, folgten in wenigen Monaten sechs bis acht Schüler seinem Beispiele, und alle hielten getreulich zusammen, berieten einander, halfen einander und regten einander an. Wir haben leider an unsern deutschen höheren Schulen infolge der auf ihnen lastenden Massen von verschiedenartigen Unterrichtsstoffen keine Ahnung, wie viele Kräfte sich entfalten ließen, wenn wir nicht immer mit Zwangsjackenerziehung und Mißtrauen arbeiten würden. Aber selbst wenn verhältnismäßig wenige Schüler an diesen offiziell eingerichteten Wahlfächern sich beteiligen würden, so würden doch andere bei unserem Lehrplane sicher Zeit und Gelegenheit haben, in Pflichtfächern, die ihnen wert sind, über das geforderte Maß hinauszugehen, sei es im Zeichnen, sei es in der Lektüre, sei es in der Musik, im Turnen und in Turnspielen. Ich halte es für ein Kennzeichen der Güte des Unterrichtsbetriebes, wieweit er imstande ist, die Lust zu freigewählter Tätigkeit zu wecken.

Indem wir nun aber das eigentliche Seminar in dieser Weise einrichten, kommen wir von selbst zu einer dritten Forderung für die Organisation der Lehrerbildung. Die Geschlossenheit des Seminarbildungsstoffes im Interesse wahrer Bildung hat uns veranlaßt, eine Reihe von Wissensgebieten für das Seminar auszuschließen, die später nicht bloß durch die Aufgaben des Lehrerberufes wichtig werden, sondern auch im Interesse der Menschenbildung überhaupt liegen. Der von uns umgrenzte Stoff ist vor allem angetan, das rein Menschliche dem Schüler näherzubringen, oder, um mit Herbart zu reden, vor allem den dreifachen Interessenkreis der Teilnahme zu pflegen. Damit kommen wir von selbst zur Forderung, daß die vorbereitende Schule ihr Schwergewicht auf den dreifachen Interessenkreis der Erfahrung zu legen hat. So gewinnen wir auch für diese ein einheitlich geschlossenes Arbeitsgebiet, das Gebiet der Mathematik mit Naturwissenschaften.

Das Beste, was wir hier wünschen könnten, wäre ein auf sechs Jahre ausgedehntes naturwissenschaftliches Progymnasium, in das die Präparanden nach dem vollendeten 10. oder 11. Lebensjahre aus der 4. oder 5. Volksschulklasse eintreten. Es wäre eine Schule, die ähnlich wie die humanistischen Progymnasien zu organisieren wäre, nur mit dem Unterschied, daß der Schwerpunkt nicht wie dort in den antiken Sprachen läge, sondern in Mathematik und Naturwissenschaften.[84] Jede sechsklassige Real- oder Bürgerschule ließe sich leicht in ein solches umwandeln, indem man nur auf die Behandlung einer zweiten fremden Sprache verzichtet und die freiwerdende Stundenzahl dem naturwissenschaftlichen Unterrichte zuweist, um dieser Gruppe von Lehrfächern das Schwergewicht zu geben.

Allein dieser Vorschlag hat heute noch wenig Bedeutung, weil die Regierungen im allgemeinen auf der dreikursigen, nach Vollendung der Volksschulpflicht einsetzenden Präparandenschule bestehen bleiben werden und zurzeit auch wohl bestehen bleiben müssen. Es wird sich also nur darum handeln können, dieser Präparandenschule den naturwissenschaftlichen Charakter aufzudrücken. Unter Verzicht auf die fremden Sprachen[85]) ist dieser Weg auch recht gut gangbar und fruchtbringend. Räumt man auf dieser Schule den Naturwissenschaften einschließlich zweistündiger praktischer Schülerübungen in jeder Woche acht, der Mathematik in jeder Woche sechs Stunden ein, so wird der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht mit 14 Stunden den entsprechend gründlichen Betrieb zulassen und das wünschenswerte Schwergewicht erhalten. Fügt man hinzu etwa vier Stunden im deutschen Unterricht und je zwei Stunden in Geschichte, Geographie und Religion, so erhält die Schule in den drei aufsteigenden Jahrgängen wöchentlich nicht mehr als 24 wissenschaftliche Unterrichtsstunden, von denen überdies zwei den Laboratoriumsarbeiten in den Naturwissenschaften

zufallen. Der Rest an Unterrichtsstunden kann dem Turnen, Zeichnen und der Musik zugewiesen werden.

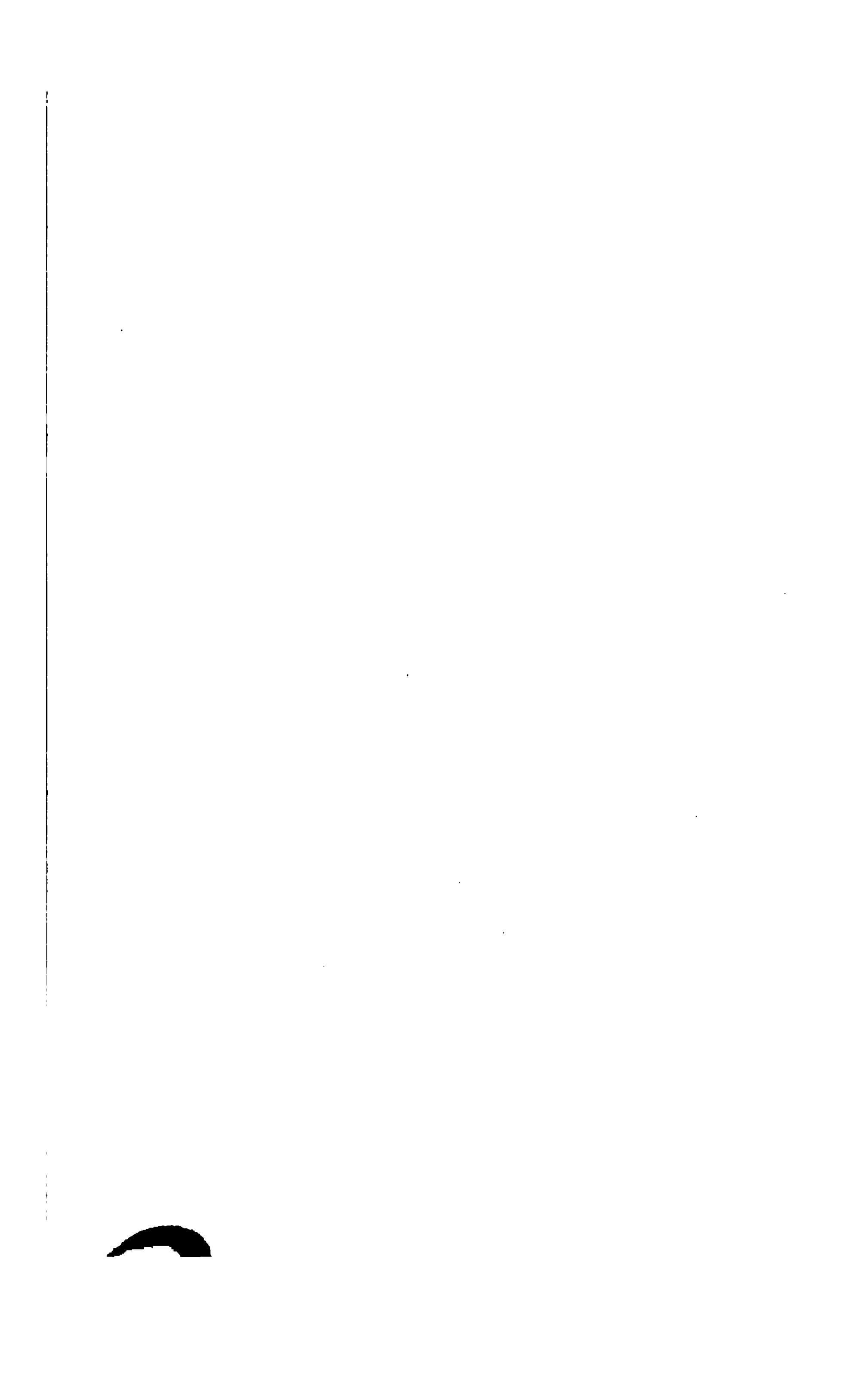
Ich weiß wohl, daß über solche ziffernmäßige Feststellung der Unterrichtszeit im Lehrplan nicht leicht Einigkeit erzielt werden kann. Jeder hat hier seine besondere Meinung. Aber meine Vorschläge sollen auch nur gleichsam ein Bild davon geben, wie man den Forderungen einer guten Lehrerbildung gerecht werden kann, ohne den Fundamentalsatz aller Schulorganisationen zu verletzen, der im Interesse wahrer Bildung eine innere geschlossene Einheit des Unterrichtsstoffes unbedingt fordert und der gleichwohl die Möglichkeit gewährt, die Vielseitigkeit der Lehrerbildung nicht zu vernachlässigen.

Gerade diese Vielseitigkeit war offenbar bis jetzt die Hauptklippe, an der die Organisation der Lehrerbildungsanstalten gescheitert ist. Von Lehrern der höheren Schulen wird sie nicht gefordert. Der Philologe braucht nur seine alten oder neuen Sprachen, der Mathematiker nur seine mathematischen Wissenschaften, der Naturwissenschaftler nur seine Naturwissenschaften, der Lehrer der Realien nur seine Geschichte und Geographie zu beherrschen, abgesehen von der Kenntnis der deutschen Literatur, die wohl allen Lehrern gleichmäßig zufällt. Der Volksschullehrer soll aber in allen Wissensgebieten gleichmäßig beschlagen sein, wenn auch nicht entfernt in dem Umfange und in der Tiefe wie der wissenschaftliche Lehrer. Hier darf man unbedingt, will man nicht jede wirkliche Bildung unmöglich machen, nicht schon der Lehrerbildungsanstalt alles aufhalsen wollen, sondern vieles dem Fleiße und dem weiteren offenkundig vorhandenen Bildungstrieb nach dem Austritt aus der Lehrerbildungsanstalt überlassen. Diese selbst hat nur feste Grundlagen und kräftige Anregungen zu geben, ausgenommen in den pädagogischen Wissenschaften, wo sie so tief graben soll, als es die Zeit und die Begabung der Schüler erlaubt. Den Hauptforderungen aber werden wir immer gerecht werden

können, wenn wir der Präparandenschule eine breite naturwissenschaftliche, dem Seminar eine breite pädagogische Basis geben. So wird es dem angehenden Lehrer nicht nur möglich werden, gründlich, selbständig, mit wissenschaftlicher Kritik, hingebend, erfüllt von einer Sache arbeiten zu lernen, sondern auch jene anderen Eigenschaften sich zu erwerben, deren Besitz ich für unerläßlich für jeden Lehrer halte: klare Einsicht in den Lehrstoff der Volksschule, in den Zweck, die Bedeutung und die Stellung der einzelnen Unterrichtsfächer zum Gesamterziehungswerk, klare Einsicht in das Ziel und die Aufgabe der Erziehung und deren Mittel, Verständnis für die Entwicklung des kindlichen Seelenlebens, eine warme, opferwillige Hingabe an das Kind und einen von Einsicht getragenen, festen, im staatsbürgerlichen Sinn gerichteten Charakter.

Zur Erweiterung und Vertiefung dieses Wissens und zu dem so viel begehrten Besitz eines fremdsprachlichen Wissens bietet das spätere Leben noch genügend Zeit. Was aber von dem jungen Lehrer nicht früh und nicht tief genug erfaßt werden kann, woran er vom ersten Tage des Berufes an unbedingt arbeiten muß, was gleich von Anfang an im Interesse der ihm anvertrauten Kinder absolut notwendig ist, das ist das, was auch Geheimrat Münch am Neuphilologentag zu München 1906 von den Lehrern der höheren Schulen verlangt: „Es liegt alles daran, daß der angehende Lehrer mit der Psyche seiner Zöglinge sich befasse. Nicht die Unterrichtstechnik ist das Wichtige, sondern das Verständnis der jugendlichen Seelenentwicklung." Ich füge hinzu: Und eine empfängliche, liebevolle, heitere, von reiner Lebensfreude getragene Lehrerpersönlichkeit. Um dieser Zwecke willen müssen wir alles versuchen, das Seminar zu einem Pädagogium im echten Sinne des Wortes auszubauen.

Anmerkungen und Organisationsbeispiele aus dem Münchner Schulwesen



[1]) "To make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupation, that reflect the life of the larger society and permeated throughout with the spirit of art, history and science. When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community saturating him with the spirit of service and providing him with the instruments of effective selfdirection, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society, which is worthy, lovely and harmonious." (3. Aufl. S. 44.)

[2]) Fichte in seinen 14 Reden an die deutsche Nation. Man sollte nicht bloß dieses Werk lesen. Ich möchte allen, welche sich mit den Fragen der Staatserziehung beschäftigen, dringend empfehlen, auch einige andere Werke Fichtes zu studieren. Durch den Verlag von Felix Meiner, Leipzig, sind die wichtigsten Arbeiten heute jedem zu einem sehr billigen Preise in schöner Ausgabe zugänglich gemacht. Vor allem wäre zu lesen: „Der geschlossene Handelsstaat" (1,50 Mk.), „Die Wissenschaftslehre von 1800 und 1804" (4 Mk.), „Bestimmung des Menschen" (1,80 Mk.).

[3]) Man studiere die Lehrprogramme der höheren Handelsschulen oder der Schweizer Sekundarschulen.

[4]) Zu meinem aufrichtigen Schrecken erhielt ich jüngst Kenntnis von einer Strömung unter den deutschen Lehrern, die sogar die Aufnahme einer fremden Sprache in die deutsche Volksschule ganz allgemein fordert, ohne Rücksicht darauf, ob etwa lokale Verhältnisse dazu nötigen.

[5]) Leopold Schmidt, Ethik der alten Griechen. Hertz. Berlin 1882. Bd. I, S. 331.

[6]) Zitiert in Nature, Bd. 60. S. 325, 1899. Der englische Wortlaut heißt: "That man, I think, has had a liberal education, who has been so trained in youth that his body is the ready servant of his will, and does with ease and pleasure all the work, that as a mechanism it is capable of; whose intellect is a clear, cold, logic engine, with all its parts of equal strength; and in smooth working order, ready, like a steam engine, to be turned to any

kind of work, and spin the gossamers, as well as forge the anchors of the mind; whose mind is stored with a knowledge of the great and fundamental truths of nature and of the laws of her operations; one who, no stunted athletic, is full of life and fire, but whose passions are trained to come to heel by a rigorous will, the servant of a tender conscience; who has learned to love all beauty, whether of nature or of art, to hate all vileness, and to respect others as himself!"

[7]) Man vgl. hierüber auch den Briefwechsel Goethes und Kants mit Schiller bei Kühnemann, Philosophische Bibliothek. Dürr, Leipzig. Bd. 103, S. 58.

[8]) Ich kenne ein Lehrerinnenseminar, in dem noch vor 8 Jahren ein ganzes Buch über Chemie auswendig gelernt wurde, ohne daß auch nur ein einziges Experiment vom Lehrer, geschweige denn von den Schülerinnen gemacht worden wäre.

[9]) W. Preyer bemerkt in seinem Buche „Die Seele des Kindes" auf S. 215, daß in der 16. und 17. Woche die Willenskraft durch koordinierte Bewegungen größerer Muskelgruppen sich zu äußern beginne und daß um diese Zeit auch die ersten Nachahmungen glücken.

[10]) Vergleiche Heinrich Herkner, Die Bedeutung der Arbeitsfreude in Theorie und Praxis der Volkswirtschaft. Verlag Zahn & Jaensch. Dresden, 1905.

[11]) Diese Beseelung der Außenwelt ist ein wichtiges Element in allem späteren künstlerischen Schaffen. Sie tritt als das spezifisch Persönliche in den Darstellungen des Künstlers auf.

[12]) "Science had much better be left alone altogether than be taught unscientifically."

[13]) Die Festschrift der Stadt Paris vom Jahre 1900 über ihr Schulwesen berichtet auf Seite 203: «La mutualité est la mise en pratique de cet axiome social que l'isolement dans la vie est un danger; que nos droits sont limités par des devoirs; que l'effort partagé devient plus facile et que rien ne nous sauve du découragement, comme la pensée que notre douleur n'est pas indifférente aux autres.»

[14]) S. Säemann II, S. 50.

[15]) Das Volksschulwesen der Stadt München umfaßt seit 1. Januar 1907 vier größere Organisationen:

1. Die Kindergärten (Besuch freiwillig gegen einen Monatsbeitrag von 2 Mk., für Kinder vom 3. bis 6. Lebensjahre).

2. Werktagsvolksschule (Besuch pflichtgemäß, unentgeltlich für Knaben vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, für Mädchen vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Lebensjahre. Für letztere bestehen aber auch achte Schulklassen, deren Besuch jedoch freiwillig und unentgeltlich ist. Diese achten Mädchenklassen werden nach den Beschlüssen vom Februar 1912 nunmehr gleichfalls obligatorisch vom Herbste 1913 an).

3. Knabenfortbildungsschule. a) Lehrlingsabteilung (Besuch pflichtgemäß und unentgeltlich für die Dauer der ganzen Lehrzeit, jedoch nicht über das vollendete 18. Lebensjahr hinaus und nicht weniger als drei Jahre nach erfüllter Werktagsschulpflicht; Unterrichtsdauer durchschnittlich acht Stunden die Woche). b) Gehilfen- und Meisterabteilung (Besuch freiwillig, Zutritt nach absolvierter Lehrlingsabteilung. Schulgeld).

4. Mädchenfortbildungsschule. a) Einfache Pflichtfortbildungsschule (Besuch pflichtgemäß und unentgeltlich für die drei auf die Werktagsschulpflicht folgenden Jahre. Unterrichtsdauer 3 Stunden, gewöhnlich am Mittwoch von 2 bis 5 Uhr). b) Erweiterte Fortbildungsschule (Besuch freiwillig und unentgeltlich; Dauer drei Jahre. Unterrichtszeit 6 bis 10 Stunden an Wochentagen vor 6 Uhr nachmittags. Vom Herbste 1914 ab werden beide Schulgattungen aufgehoben. An ihre Stelle tritt eine zweijährige obligatorische Mädchenfortbildungsschule mit wöchentlich mindestens 6stündigem Tagesunterricht. Alle Mädchen ohne Ausnahme, die nicht eine höhere Schule besuchen, haben nach Abschluß ihrer achtjährigen Volksschulpflicht am Unterricht dieser Schule teilzunehmen).

Die Kindergärten waren, von einigen städtischen Kindergärten abgesehen, bis zum Beginn des Jahres 1907 Unternehmungen eines Vereins, des Kindergartenvereins. Doch hat sie die Stadtgemeinde von Anfang an in reichlicher Weise unterstützt, vor allem dadurch, daß in jedem neu zu erbauenden Schulhause Kindergartenlokale eingerichtet und ein entsprechend großer Spielplatz zur Verfügung gestellt wurde. Auch zahlte die Gemeinde Barzuschüsse zur Bestreitung der Kindergärtnerinnenhonorare. Im Schuljahre 1910/11 bestanden 28 in städtischen Schulgebäuden untergebrachte Kindergärten, welche von rund 3880 Kindern, jedes Kind nur einmal gezählt, besucht wurden, wobei natürlich viele Kinder nur kürzere Zeit von der Einrichtung Gebrauch machten, bisweilen nur einige Wochen. Die Gesamtausgaben für diese 28 Kindergärten betrugen

103500 Mark, denen 31000 Mark Einnahmen gegenüberstanden. Mit dem 1. Januar 1907 hat die Stadtgemeinde alle Kindergärten übernommen, so daß für alle kommenden Zeiten der Kindergarten als ein organischer Bestandteil der öffentlichen Volkserziehung in München angesehen werden kann, ähnlich wie die écoles maternelles in Paris.

Die Organisation der Werktagsvolksschule ruht im wesentlichen auf dem Statut vom Winter 1869/70. Bereits damals wurden die wesentlichen Forderungen erfüllt. Die Fachschulaufsicht, der gesonderte, den Bedürfnissen der Stadt angepaßte Lehrplan, das siebenteilige (heute achtteilige) Klassensystem, Unentgeltlichkeit des Unterrichtes, Ausdehnung der Werktagsschulpflicht auf alle Stände unter Ausschließung von besonderen Schulen für Besserbemittelte, Präsentation des Lehrpersonales durch die Stadt, Feststellung ausreichender Gehälter und Pensionen. Ein wesentliches Merkmal ist der Besuch dieser Volksschulen durch Kinder aller Klassen und aller Stände. Auf die 43231 schulpflichtigen Schulkinder der Stadt, im Alter von 6 bis 10 Jahren, die im Jahre 1910/11 die vier unteren Klassen der Volksschule besuchten, trafen 396 Kinder, welche Privatunterricht genossen. Das ist etwa 1 Prozent.

Bis zum letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts bestand jeder Schulkörper aus sieben aufsteigenden Knaben- und ebensoviel aufsteigenden Mädchenklassen, bei siebenjähriger Schulpflicht. Im Herbste 1894 wurde für die Knaben, im Herbste 1896 für die Mädchen ein achtes Schuljahr mit freiwilligem Besuche eingerichtet. Für die Knaben ist das achte Schuljahr seit dem Herbste 1907 obligatorisch, für die Mädchen wird es obligatorisch mit dem Herbste 1913.

Der Lehrplan erfuhr im Laufe der vergangenen 42 Jahre seit Bestehen des Schulstatutes nur eine zweimalige Änderung. Die erste trat im Jahre 1880 in Kraft, die zweite im Jahre 1900. Diese zweite geht von dem Gesichtspunkte aus, daß die Unterrichtsziele in den einzelnen Lehrgegenständen so gestaltet sein müssen, daß sie nach einem einzigen Ziele konvergieren, der Erziehung des zukünftigen Staatsbürgers. Und um in dieser Erziehung auch der Charakter- und Willensbildung gerecht zu werden und nicht bloß der Bildung der Einsicht, wurde eine Auswahl des Stoffes getroffen und eine Behandlung vorgeschrieben, welche ermöglicht, daß die elementaren bürgerlichen Tugenden durch selbständiges Arbeiten und Schaffen des Schülers gefördert und die produktiven Kräfte unter Anhaltung zur Ausdauer, zur Gründlichkeit, zur Gewissen-

haftigkeit durch den Unterricht in Anspruch genommen werden. Aus diesem Gesichtspunkte heraus sind in vielen Schulgebäuden Schulgärten, Aquarien, Terrarien eingerichtet und überall obligatorische Schülerwanderungen vorgeschrieben; aus diesem Gesichtspunkte heraus wurde der auf Ausbildung der Gesichtsvorstellungen abzielende Zeichenunterricht neugestaltet; vor allem aber wurde aus diesem Gesichtspunkte heraus mit den achten Knabenklassen ein ausgedehnter Handfertigkeitsunterricht in wohleingerichteten Werkstätten und ein ebenso ausgedehnter Laboratoriumunterricht für praktische Schülerübungen in Physik und Chemie angegliedert und mit den achten Mädchenklassen Schulküchenunterricht verbunden. Seit dem Herbste 1907 dient etwa die Hälfte der Unterrichtszeit in den achten Knabenklassen der produktiven Arbeit.

In den achten Mädchenklassen und den weiblichen Fortbildungsschulen gruppiert sich der ganze Unterricht um Haushaltungskunde, Lehre von der Ernährung, Wohnung, Kleidung und Erziehungskunde. Dies halte ich für so wichtig, daß ich alle Bestrebungen für staatsbürgerliche Erziehung für zwecklos erkläre, wenn nicht die Frage der Mädchenerziehung für ihren allgemeinen Beruf mitgelöst wird. Es ist mir immer unbegreiflich, daß Staaten und Gemeinden hier so zögernd vorgehen. Um Stuten und Hengste aufzuerziehen in Trakehnen oder sonstwo, dafür findet man die Mittel. Für die Schweinezucht werden eigene Kreistage abgehalten; die Mädchen und Frauen aber für die Menschenaufzucht zu befähigen, sind Köpfe, Herzen und Geldbeutel verschlossen.

In welcher Weise neben diesem der Willenserziehung und Charakterbildung dienenden praktischen Unterricht die Einsicht gefördert werden soll, mag aus dem Beispiel ersehen werden, wie der Geschichtsunterricht auf die vier oberen Klassen verteilt ist, und welche Stoffe ihm zugewiesen sind. Das Ziel dieses Unterrichtes ist, dem Schüler zu klaren Vorstellungen aus den wichtigsten Zeitperioden in der Entwicklung unseres Volkes zu verhelfen, aus denen sich später ein Verständnis für die Aufgaben des Staates und seiner politischen, kirchlichen und sozialen Einrichtungen anbahnen kann.

Um dieses Ziel zu erreichen, ist der Stoff in drei Hauptaufgaben zusammengefaßt, deren jede einem Schuljahre zugewiesen ist; dem 5. Schuljahre das Thema: Die Grundlegung der christlich-germanischen Kultur mit den vier Unteraufgaben: Die Germanen und ihre Kämpfe mit den Römern, die Einführung des Christentums bei den Germanen, die Zeit der Deutschen Könige, die

Hohenstaufen und die Kreuzzüge; der 6. Klasse die Hauptaufgabe: Entwicklung der deutschen Eigenart mit den Unteraufgaben: Die Zeit der Herrschaft der Landesfürsten, die Zeit der Entdeckungen und Erfindungen, das Zeitalter der Reformation, das Zeitalter Ludwigs XIV.; dem 7. Schuljahre die Hauptaufgabe: Wiedergeburt des Deutschen Reiches, mit den Unteraufgaben: Das Zeitalter Friedrichs des Großen, Zeitalter der Revolution, Zeitalter der Entdeckungen und Erfindungen. Dem Geschichtsunterricht, der sich in der 8. Klasse anschließt, ist die Aufgabe zugewiesen: Das neue Deutsche Reich. Sie beginnt mit der Unteraufgabe: Eine deutsche Stadt (München), fährt fort mit der Unteraufgabe: Ein deutscher Bundesstaat (Bayern), von dem sie in einem Rückblick auf seine geschichtliche Entwicklung als Herzogtum, Kurfürstentum, Königreich ausgeht, um mit einer Darstellung der Verfassungsakte zu enden, und schließt mit der Unteraufgabe: Ein Bund Deutscher Staaten (Das Deutsche Reich), dessen innerer Ausbau seit 1871 in historischer Entwicklung das Hauptthema des Jahres bildet.

Die einzelnen Titel der Haupt- und Unteraufgaben geben auch die Richtschnur für die Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes. Wie für die Geschichte, so ist auch für alle übrigen Lehrgegenstände jedem Jahre seine bestimmt gefaßte, in der Richtung des Hauptzieles gelegene Aufgabe zugewiesen, innerhalb deren sich die Lehrkräfte mit entsprechender Freiheit bewegen können. Für die Auswahl des Stoffes besteht der Grundsatz: Möglichst wenig, aber möglichst gründlich.

Eine besondere Sorgfalt wird dem naturwissenschaftlichen Unterricht zugewendet, dessen Charakter an unseren Volksschulen ich hier etwas eingehender schildern möchte.

Das Wesen des naturwissenschaftlichen Unterrichtes liegt nicht bloß in dem Erwerb von wohlgeordneten Kenntnissen, deren der Zögling bei der selbständigen Einrichtung seiner eigenen Lebensführung sowohl als auch im praktischen Berufsleben bedarf, sondern auch in einer eigentümlichen Schulung seines Denkens, Handelns und Wollens. Wer naturwissenschaftlich denken gelernt hat, hat überhaupt denken gelernt, und nichts charakterisiert die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Denkens besser als der Umstand, daß nahezu alle Wissensgebiete des Menschen, die heute den Charakter von Wissenschaften tragen, sich die naturwissenschaftliche Forschungs- und Arbeitsweise angeeignet haben.

Um dies Ziel zu erreichen, ist zweierlei notwendig.

Zunächst eine weit größere Beschränkung des naturwissenschaftlichen Unterrichtsstoffes, als sie bisher in unseren Volksschullehrplänen beliebt wurde. Denn Beobachten und Vergleichen verlangen Zeit, viel Zeit. Wo ein Objekt das andere jagt, da ist keine Möglichkeit zu gründlicher Beobachtung gegeben. Weil aber neben dem naturkundlichen Unterricht noch andere Unterrichtsgegenstände mit Recht ihre Stelle behaupten, so kann die Zeit zum Beobachten und Vergleichen nur durch Beschränkung des Stoffes gewonnen werden. Sodann aber verlangt ein derartiger Betrieb auch die Schaffung von Beobachtungsgelegenheiten, als da sind: Schulgärten, Terrarien, Aquarien, Spaziergänge im Freien, Laboratorien und Werkstätten. Namentlich sind die letzteren unentbehrlich zu einem gesunden naturkundlichen Unterricht, weil nichts mehr zu selbständigem Beobachten und Vergleichen zwingt als die persönliche praktische Arbeit.

Unser heutiger Lehrplan für die Naturkunde steckt diesem Unterricht folgendes Ziel: Der naturkundliche Unterricht hat den Schüler so in die Natur einzuführen, daß er die einfachen Vorgänge und Gesetze in den Erscheinungen der Natur beobachten, verstehen und auf seine sittliche Lebensführung anwenden lerne. Diese Zielangabe enthält keine Forderungen über ein bestimmtes Kenntnisquantum.

Der Hauptwert in dieser Zielangabe ist auf die bildende Kraft des naturwissenschaftlichen Unterrichtes gelegt. Indem der Lehrer diesem Ziele nachgeht, wird er gewiß den Schüler auch mit einer bescheidenen Summe von Kenntnissen ausrüsten. Wie weit aber diese Ausrüstung geht, bleibt in der Hauptsache dem Lehrer überlassen. Die Richtung des Lehrzieles geht nach dem Endziel aller Erziehung, nach der Ausbildung des brauchbaren Staatsbürgers. Der Schüler soll lernen, das Gesetzbuch der Natur auf seine sittliche Lebensführung anzuwenden. Dem Hauptziele entsprechend haben nun die einzelnen Schuljahre ihre bestimmt begrenzten Teilziele, die in der Richtung des Hauptzieles konvergieren. In der Biologie ist dem 5. Schuljahre die Hauptaufgabe zugewiesen, den Schüler einzuführen in die einfachen Grunderscheinungen, wie sie sich in den Formen und Lebensweisen der Organismen darstellen. Der 6. Klasse fällt die Hauptaufgabe zu, die einfachen Grundgesetze zu entwickeln; die 7. Klasse hat den Schüler einzuführen in die Wechselbeziehungen im Reiche der Natur. In der Verfolgung der drei Hauptaufgaben ist auf eine erschöpfende Behandlung der drei Naturreiche verzichtet. Die 5. Klasse holt ihre Grundvorstellungen aus dem Reiche der Wirbeltiere und

der lilien- und rosenblätterigen Pflanzen; die 6. Klasse ihre einfachen Grundgesetze in der Hauptsache aus dem Leben der Insekten; die 7. Klasse zeigt an einigen Lebensgemeinschaften die Wechselbeziehungen im Reiche der Natur. Mineralogie und Chemie sind dabei nur so weit berücksichtigt, als sie die notwendigsten Grundbegriffe liefern müssen, um das Leben der Pflanzen und Tiere verstehen zu lernen. Dem Unterrichte sind in jeder Klasse bei beiden Geschlechtern je zwei Wochenstunden gewidmet; ihm stehen meist Schulgärten, Aquarien, Terrarien, Volièren, Insekten- und Raupenkästen zur Verfügung. Nur einige alte, im Zentrum der Stadt gelegene Schulen haben keine Schulgärten.

Mit dem 7. Schuljahre, also zwei Jahre später, beginnt der systematische Physik- und Chemieunterricht. Dabei sind in den beiden Knabenoberklassen auch wöchentlich 2 Stunden Schülerübungen neben dem theoretischen Unterricht vorgesehen.

In der 7. Klasse führt die Physik in die elementaren statischen Gesetze und den Fundamentalsatz der Wärmelehre (Ausdehnung durch Wärme) ein, während der 8. Klasse Optik, Akustik und Elektrizität zugewiesen sind mit möglichster Heranziehung des Begriffes der Arbeit. In der Chemie beschränkt sich das Pensum der 7. Klasse auf den Begriff der Verbindung und Zersetzung und dessen Anwendung auf den Lebensprozeß, während die 8. Klasse den Begriff der Säuren, Basen und Salze behandelt unter Anwendung auf Mineralogie und gewerbliche Fragen.

Den Abschluß der ganzen Naturkunde bildet in der 8. Klasse die Gesundheitslehre. Die praktischen physikalischen Arbeiten der Knaben sind quantitative Arbeiten, in der Hauptsache Messungen und Wägungen, die praktischen chemischen Arbeiten dagegen vorzugsweise qualitative, welche die Grundlage bilden sollen, daß die Schüler in der darauf folgenden obligatorischen Fortbildungsschule mit Erfolg dem Unterricht in der Lebenskunde und in der praktischen Technologie sich hingeben können. In den Mädchenklassen nimmt der Physik- und Chemieunterricht die Form des Haushaltungsunterrichtes an in der Weise, daß die Lehrerin in einem wöchentlich achtstündigen Unterricht, wovon vier Stunden der theoretischen Unterweisung und vier der praktischen Betätigung in der Schulküche dienen, die Mädchen in die physikalischen und chemischen Begriffe einführt, die den Forderungen einer vernünftigen Ernährung, Wohnung und Kleidung zugrunde liegen. Man wird hieraus ersehen, daß auch in der 8. Klasse das oberste Ziel aller Erziehung fest im Auge behalten ist.

Es gab vor kurzem noch eine Anzahl von Schulmännern, welche von Laboratorien, Werkstätten und Schulküchen in der Volksschule nichts wissen wollen. Wer aber heute noch abseits steht, würde bekehrt werden, wenn er sich entschließen könnte, einem solchen Unterricht, der von höheren Gesichtspunkten aus organisiert ist und nicht etwa dem Schulorganismus bloß anklebt, sondern aus ihm organisch herausgewachsen ist, längere Zeit beizuwohnen und seine Segnungen an Lehrern und Schülern beobachten zu lernen. Ganz abgesehen davon, daß er das natürlichste und einfachste Mittel bildet, der so viel beklagten Stoffüberladung vorzubeugen, lockt er auch aus einer ganzen Reihe von Zöglingen jene unentbehrliche Arbeits- und Schaffensfreude, die bei so vielen der theoretische Unterricht oft vergeblich zu entfalten sucht. Es ist eine allgemein bestätigte Erscheinung an den Volksschulen Münchens, daß nicht wenig Schüler und Schülerinnen, die während der ersten sieben Jahre als indolent und unbegabt angesehen wurden, nun, nachdem sie in den Werkstätten, Laboratorien und Schulküchen vor praktische Aufgaben gestellt wurden, auf einmal in ganz überraschender Weise ihre Seele auftun und Kräfte entfalten, die kein Lehrer hinter ihnen vermutet hatte. Und das ist psychologisch durchaus erklärlich. Es unterliegt nach meiner Überzeugung gar keinem Zweifel, daß wir in unseren Volksschulen viel zu früh uns an das abstrakte logische Denken wenden, noch ehe das Bedürfnis hierfür in der Seele unserer Zöglinge sich entwickelt hat. Daß dann solche Zöglinge teilnahmslos unseren Reflexionen gegenüberstehen, braucht uns nicht zu wundern; sie wachen sofort auf, wo wir ihnen einen Boden schaffen, auf dem sie *im anschaulichen* Denken sich bewegen können.

Der naturwissenschaftliche Laboratoriumsbetrieb wird nun freilich deshalb nur langsam Eingang finden, weil er mit wesentlich größeren Kosten verknüpft ist.

Was bedeuten aber selbst die erhöhten Kosten gegenüber dem ungeheuren Erziehungswert, der einem derartig gestalteten Unterrichte innewohnt? Je heißer der Konkurrenzkampf der Völker wird, desto wichtiger wird es für das einzelne Volk werden, daß seine Bürger nicht bloß arbeiten lernen, sondern daß sie *selbständig* arbeiten lernen, und daß sie nicht bloß das Notwendigste wissen, sondern das Notwendigste können. Können und selbständig arbeiten lernt man aber nicht durch mündliche Unterweisungen. Dazu ist eine frühzeitige praktische Schulung der einzige Weg. Sie ist auch der einzige Weg zur wahren Bildung. Kein Unterrichtsgebiet aber ist in unseren all-

gemeinen Schulen geeigneter, diesen Weg des Bildungserwerbes zu eröffnen als der naturkundliche Unterricht, der überdies wie kaum ein anderer den Vorzug genießt, daß seinen Stoffen die größte Anzahl der Schüler das lebhafteste Interesse von Haus aus entgegenbringt. Indem wir dieser Art des naturwissenschaftlichen Unterrichtes in unseren Volksschulen die Tore öffnen, geben wir ihm die Kraft, Eigenschaften zu entfalten, die keinem der übrigen Unterrichtsgegenstände anhaften, Eigenschaften, die ausschließlich aus der Art des Kenntniserwerbes hervorwachsen. Wir geben dem Schüler nicht bloß Kenntnisse mit auf den Weg, die er früher oder später doch wieder vergißt, wenn ihn seine Berufsaufgabe nicht zwingt, sie zu benützen, zu erweitern oder zu vertiefen. Wir geben ihm auf diese Weise ein anderes Kulturgut mit, eine bestimmte Art und eine bestimmte Selbständigkeit im Denken und Handeln. Wir lehren ihn ein gegebenes Beobachtungsmaterial sorgfältig zu verarbeiten, die Erscheinungen im Menschenleben und in der Natur zu prüfen und zu wägen und behutsam zu sein im Urteilen und Schließen. Wir erziehen ihm eine köstliche Tugend an, die Tugend der Objektivität, die gleich wertvoll ist im intellektuellen wie im moralischen Leben, ohne welche sich die höchste Tugend des Menschen, die Gerechtigkeit, gar nicht denken läßt.

Von dem Verhältnis der Unterrichtsfächer zueinander, wie es beim gegenwärtigen Lehrplan besteht, der im August 1911 trotz aller Anfeindungen die Genehmigung des Staatsministeriums erhalten hat, gibt am besten die folgende Übersicht über die einzelnen Lehrgegenstände und die ihnen zugewiesenen Unterrichtsstunden Aufschluß.

Wie der Werkstattunterricht im Laboratorium für Physik und Chemie, der Schulküchenunterricht der Willensbildung dienstbar gemacht wurde, so wurde der Zeichenunterricht und der Gesangunterricht in den letzten Jahren neben anderen Zwecken vor allem in der Richtung der künstlerischen Erziehung ausgebildet. Neben dem obligatorischen Zeichen- und Gesangunterricht ist daher noch ein fakultativer eingerichtet.

Im Herbste 1906 wurde eine Zentralzeichenschule gebildet für hervorragend begabte Kinder von 7 bis 14 Jahren. Sie war im Jahre 1912 von 25 Knaben und Mädchen in wöchentlich vier Stunden besucht.

Vor 80 Jahren bereits wurde eine Zentralsingschule organisiert, deren erster Leiter Franz Lachner war. Sie ist allen Kin-

dern zugänglich, die das 10. Lebensjahr zurückgelegt haben und pflegt ebenfalls wöchentlich in vier Stunden den Kunstgesang. Sie wird gegenwärtig im Jahre 1912 von rund 1600 Kindern in 32 Klassen, die über die ganze Stadt verteilt sind, besucht. Während für die Aufnahme in die Zentralzeichenschule eine Prüfung vorgeschrieben ist, findet eine solche für die Aufnahme in die Zentralsingschule nicht statt.

Unterrichtsplan für die Münchener Werktagschulen.

Lehrgegenstände	I.		II.		III.		IV.		V.		VI.		VII.		VIII.	
	K.	M.	K.	M.	K.	M.	K.	M.	K.	M.	K.	M.	K.	M.	K.	M.
1. Religion ..	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	2
2. Sprachunterricht:																
a) Sprechübungen	a)	3/2	a)	3/2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
b) Sprachlehre...	b)	} 11/2 (b–e)	b)	} 7/2 (b–c)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	—
c) Lesen	c)		c)		4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2
d) Aufsatz	d)		d)	} 4/2 (d–e)	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2
e) Rechtschreiben .	e)		e)		2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	—	—
3. Sachunterricht:																
a) Anschauungsunterricht.....	4	4	4	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
b) Heimatkunde ..	—	—	—	—	3	3	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—
c) Erdkunde......	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	1	1
d) Geschichte.....	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	2	1
e) Naturkunde ...	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	5	3	6	5*)
4. Rechnen mit Raumlehre...	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
5. Fertigkeiten:																
a) Schönschreiben .	—	—	4/2	4/2	2	1	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—
b) Zeichnen	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	3	2	3	2	4	2
c) Singen........	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	—	1
d) Turnen........	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
e) Handarbeit....	—	2	—	2	—	3	—	3	—	3	—	3	—	4	4	4
f) Kochen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
	21	23	23	25	26	27	26	27	29	29	30	30	30	30	32	30

*) Davon 3 Stunden Haushaltkunde.

Seit einigen Jahren sind auch Theatervorstellungen für Volks- und Fortbildungsschüler eingerichtet. Ob sie für die Volksschulen eine dauernde Einrichtung bleiben, muß abgewartet werden. Nach den bisherigen Erfahrungen scheint der Volksschüler noch nicht ganz reif zu sein für derartige Vorführungen. Die Aufführungen der großen Zentralsingschule im K. Odeon, welche die Musik vom Volks- und Kinderlied bis zu den strengen Formen der Motetten und fugierten Chöre umfassen, bringen unseren Kindern die beste Musik nahe. Sonst finden eigene Konzerte für Schüler vorläufig nicht statt.

Mit Herbst des Jahres 1911 wurde auch die erste Kinderlesehalle im Schulhause an der Alfonsstraße eingerichtet, die täglich überfüllt ist. Im Herbst 1912 folgt eine zweite im Schulhause an der Simmernstraße. Beide Lesehallen werden von Frauenvereinen geführt. Die Stadt stellt Lokale, Heizung und Beleuchtung.

Ein Einfluß auf die religiöse Erziehung ist in Bayern der weltlichen Schulbehörde leider versagt. Sie bewegt sich heute im wesentlichen in den methodischen Bahnen, die vor 400 Jahren Canisius einerseits und Martin Luther anderseits geschaffen haben. Trüge die Familie nicht den Löwenanteil dieser Erziehung, die Volksschule hätte im allgemeinen wenigstens wahrscheinlich keine Veranlassung, auf ihre Leistungen stolz zu sein.

Für die hygienische Erziehung hat der biologische Unterricht zunächst die entsprechende Einsicht zu erwecken. Er ist direkt auf diese einzige Aufgabe zugeschnitten. Schülerwanderungen, Jugendturnspiele, Schulbrausebäder, Eislauf, Turnen, Schwimmunterricht haben den praktischen Teil zu übernehmen. Im Jahre 1911/12 (vgl. auch Anmerk. 49) waren 177 Jugendturnspielkurse unter 162 Lehrkräften auf 42 Spielplätzen von 3000 Quadratmetern bis zu 18 Tagwerk Größe eingerichtet mit einem Kostenaufwand von 30 000 Mark.

In dem gleichen Jahre wurden 1 342 000 Schulbrausebäder (pro Kind etwa 20) mit einem Kostenaufwand von 164 000 Mark verabreicht.

Der Schwimmunterricht ist erst seit 1905 in geregelte Bahnen gekommen unter Mitwirkung von Schwimmvereinen, in deren Kassen die von den Kollegien bestimmten jährlichen Beträge für diesen Unterricht fließen. Im Jahre 1911 erhielten 960 Kinder Schwimmunterricht. Davon wurden 85 % mit Erfolg ausgebildet. Die aufgewendeten Kosten betrugen 2470 Mark.

Für Schülerwanderungen sind in diesem Jahre 10000 Mark eingesetzt, um auch den ärmsten Kindern die Teilnahme zu ermöglichen. Die Zahl der Wanderungen belief sich auf 8030; die Zahl der Klassen war 1300, so daß auf jede Klasse etwa 6 Wanderungen kamen.

Im Winter 1909 waren 24 der Spielplätze, im Winter 1912 deren 21 in Eislaufplätze umgewandelt, welche die Kinder unentgeltlich benutzen konnten.

Einen Teil sozialer Fürsorge übernehmen die Knaben- und Mädchenhorte sowie die Mittagshorte, in welchen den Kindern, sofern sie es nötig haben oder wünschen, während der Mittagszeit Suppe mit etwas Fleisch und Brot verabreicht wird. Im Jahre 1911 waren 22 Suppen- und Beschäftigungsanstalten vorhanden, in welchen 362481 Suppenportionen à 10 Pfennig zur Verteilung kamen. Die durchschnittliche Besucherzahl war pro Tag 1561. Während der Ferien sind vom Verein für Knabenhorte besondere Ferienhorte für unbeaufsichtigte Kinder eingerichtet, zu denen die Gemeinde jährlich 5000 Mark beiträgt. Unter dem Schuljahre sind 19 Knabenhorte für rund 1030 Knaben und 10 Mädchenhorte für rund 500 Mädchen in verschiedenen Schulhäusern der Stadt für die ärmeren Kinder geöffnet. Während der Wintermonate erhalten auch etwa 250 Kinder täglich ein warmes Frühstück.

Lehrmittelfreiheit wird nur unbemittelten Kindern gewährt. Im Schuljahre 1911/12 erhielten 9329 lehrmittelfreie Kinder von der städtischen Regieverwaltung zunächst unentgeltlich ihre Lehrmittel. Hierfür erwuchs eine Ausgabe von 43122 Mark, von denen 24588 Mark wieder durch Rückzahlung gedeckt wurden. Viele Eltern melden eben ihre Kinder nur vorläufig lehrmittelfrei an, erstatten aber dann im Laufe des Jahres die von der Stadt ausgelegten Kosten.

Der Übertritt von den Kindern der Volksschule in die höheren Schulen erfolgt in München nach dem vollendeten 10. Lebensjahre. Man kann im allgemeinen sagen, daß von den Schülern der 4. Knabenklassen etwa 12 bis 14 Prozent, von denen der 5. Knabenklassen etwa 8 bis 10 Prozent sich den höheren Schulen zuwenden. Bei den Mädchen ist dieser Übertritt kaum nennenswert. Er beträgt nach der 4. Klasse 2 bis 3 Prozent, nach der 5. Klasse nur 1 Prozent. Die Mädchenvolksschule ist also in der Tat auch bis zur letzten Klasse die allgemeine Bildungsanstalt fast sämtlicher Mädchen Münchens im Alter von 6 bis 13 Jahren.

Für geistig schwach Begabte sind wie in anderen Städten Hilfsschulen eingerichtet. Im Jahre 1906 gab es 9 Klassen mit 193 Schülern, im Jahre 1909 16 Klassen mit 322 Schülern, im Jahre 1910/11 waren es 21 Klassen mit 426 Schülern in 8 Schulgebäuden. Für Schüler, welche ihre achtjährige Schulpflicht vor Erreichung der 8. Klasse vollenden, sind in einigen Stadtteilen besondere „Abschlußklassen“ errichtet.

Eine weitere parallele Gliederung etwa nach dem Mannheimer System ist vorläufig nicht beabsichtigt, ist aber durchaus nicht von vornherein abzuweisen. Meine vieljährigen sorgfältigen Untersuchungen über die zeichnerische Ausdrucksfähigkeit der 6- bis 15 jährigen Kinder, die sich auf ein Material von etwa 500000 Zeichnungen stützen *), lassen bei aller Gleichheit der Schülerbehandlung ungeheure Begabungs- und Leistungsdifferenzen erkennen. Und was von der zeichnerischen Begabung sich mathematisch beweisen läßt, wird wahrscheinlich bei allen Arten von Begabungen zutreffen. Die wahren Seelengestalten der Kinder gleichen Alters sind wahrscheinlich so verschiedenartig, wie die Körpergestalten des im Staube kriechenden Regenwurms und des in den Lüften kreisenden Adlers. Wenn dem aber so ist, so hat eine Trennung nach Begabung von dem Augenblicke an eine Berechtigung, wo wir genaue Methoden besitzen, die Höhe jeder Begabung zu erkennen, und zwar nicht nur die intellektuellen, sondern auch die künstlerischen, sowie die Willens- und Gemütsbegabungen. Daran fehlt es aber heute noch himmelweit. Im Prinzip wird ein solcher Ausbau der allgemeinen Volksschule ebensowenig Eintrag tun wie die von Ries in Frankfurt bekämpfte heutige Gestaltung der allgemeinen Volksschule in München.

Die Gesamtausgaben für das Münchener Volksschulwesen, wie es im vorstehenden geschildert ist, beliefen sich im Jahre 1909 auf 6,6 Millionen Mark, welche sich auf 68000 Schulkinder verteilen. Das einzelne Schulkind kam also der Stadtgemeinde München auf etwa 90 Mark zu stehen. Im Jahre 1912 stiegen sie hauptsächlich infolge der inzwischen eingetretenen bedeutenden Gehaltserhöhungen der Lehrer auf 8,5 Millionen bei rund 70000 Schulkindern. Damit fallen auf den Kopf des Kindes 120 Mark Schulausgaben. In diesem Betrage sind allerdings die für 1912 anfallenden Baukosten mit gerechnet. Ohne diese reduziert sich der Betrag auf 104 Mark pro Kind.

Mit dem Herbste 1910 wurde eine, mit dem Herbste 1911 wur-

*) Vgl.: Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Carl Gerber, München 1905.

den zwei Versuchsklassen behufs Durchführung der sogenannten Arbeitsschule genehmigt. Hierüber siehe den Anhang in der kleinen Schrift: Begriff der Arbeitsschule. B. G. Teubner, Leipzig 1911.

Über die Organisation der Knaben- und Mädchenfortbildungsschulen werden spätere Anmerkungen berichten.

[16]) Pestalozzi selbst hatte ein starkes Mißtrauen gegen alles Buchwissen. Noch mehr sein Koadjutor und Schüler Josef Neef, der von 1800 bis 1803 bei ihm in Burgdorf weilte. Er wurde später durch Maclure nach Philadelphia berufen, wo er eine Schule gründete, die uns heute nach hundert Jahren noch durchaus modern anmutet und vielfach an die deutschen Landerziehungsheime erinnert. In dem 1907 erschienenen Buche von William S. Monroe, History of the Pestalozzian Movement in United States, Syracuse, N. S., C. W. Baardeen, ist ein Auszug aus dessen Hauptwerk: "Sketch of a plan and method of education" gegeben, das neben vielem anderen Trefflichen auch den klassischen Satz enthält: "Books, shall be the last fountain from which we shall endeavour to draw our knowledge." „Bücher sollen die allerletzte Quelle sein, aus der wir unser Wissen zu schöpfen bemüht sein sollen."

[17]) Just as the biologist can take a bone or two and reconstruct the whole animal, so, if we put before the mind's eye the ordinary schoolroom with its rows of ugly desks placed in geometrical order, crowded together so that there shall be as little moving room as possible, desks almost of the same size with just space enough to hold books, pencils and papers and add a table, some chairs, the bare walls, and possibly a few pictures, we can reconstruct the only educational activity that can possibly go on in such a place. It is all made "for listening".

[18]) Daher kann ich auch nicht mit jenen übereinstimmen, welche den Unterricht ausschließlich auf die innere angeborene Neigung des Schülers gestellt wissen wollen. Wir können nicht früh genug lernen, auch gegen unsere Neigung pflichtgemäß zu arbeiten.

[19]) So hat auch der frühere Unterrichtsminister Frankreichs, Jules Ferry, nicht das innere Wesen der Arbeitsschule betont, wenn er vor den Deputierten seines Landes erklärt, daß vor der großen Gefahr, auf dem industriellen Schlachtfeld besiegt zu werden, das Land durch Arbeitsunterricht geschützt werden müsse.

[20]) Ein Jahr vorher hatte schon sein Vorgänger den ersten Versuch in einer siebenten Klasse gemacht.

[21]) Ob die Aquarien, Terrarien und Volièren in unseren Schulen der Großstadt sich halten werden, ist freilich eine Frage, die ich wegen der hierfür nicht genügenden Vorbildung der Lehrer in der Pflege solcher Einrichtungen und der nicht immer günstigen Schulverhältnisse nicht in bestimmtem Sinne heute beantworten kann.

[22]) Dieser Prozeß hat bereits begonnen. Mit Genehmigung des Volksschullehrplanes durch das Staatsministerium im August 1911 wurden auch im 7. Schuljahr schon physikalische und chemische Schülerübungen obligatorisch.

[23]) Diese Laboratorien sind heute bereits mit allen Schulen verknüpft. Je drei Klassen benutzen eine und dieselbe Einrichtung vorläufig; doch geht unser Bestreben dahin, jeder 8. Klasse ihr eigenes Laboratorium zu verschaffen, in welchem dann auch die 7. Klasse ihre physikalischen Übungen vornehmen kann.

[24]) In welcher Weise namentlich der Anschauungs- und Rechenunterricht auf den Boden der praktischen Arbeit auch schon in den ersten Klassen gestellt werden kann, zeigt in höchst anschaulicher Weise das neue, von Lehrer Oswald Warmuth in München herausgegebene Sammelbuch für pädagogische Erfahrungswissenschaft „Die Praxis der Arbeitsschule“ (Carl Aug. Seyfried u. Co. München 1909), die vorläufig in jährlich 12 Heften erscheint. Ein pädagogisches Beispiel gibt im 1. Heft A. Schmeckenbecher unter dem Titel: Alle Neun! Es war für mich sehr erfrischend, zu sehen, wie meine Saat in so selbständiger Weise aufgeht.

[25]) "In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized." The School and Society, Seite 51. Ich möchte das Buch, dessen englische Ausgabe mir im Dezember 1907 in die Hände kam, allen Schulmännern wärmstens empfehlen, wenn es auch große Schwierigkeiten haben wird, dessen Grundgedanken, die Schule zu einem "embryonic community life" zu machen, allgemein durchzuführen. Es ist, wie ich vernehme, auch in deutscher Übersetzung erschienen: John Dewey, Schule und öffentliches Leben, Herm. Walter, Berlin 1905.

[26]) Über das gleiche Thema habe ich wiederholt früher und später auf Veranlassung interessierter Kreise gesprochen, so aus Anlaß der 50 jährigen Jubelfeier des Bayerischen Kunstgewerbevereins im Saale des alten Rathauses zu München am 3. Juli 1901. (Der Vortrag ist gedruckt erschienen bei Alexander Koch in Darmstadt.) Dann auf Veranlassung des IV. deutschen Handwerks-

und Gewerbekammertages zu München am 12. September 1903. (Der Vortrag ist gleichfalls im Druck erschienen, doch ist er nicht mehr im Buchhandel zu haben.) Weiter auf Einladung des Schulausschusses der Hamburger Bürgerschaft am 23. Februar 1905. (Der Vortrag wurde nicht veröffentlicht.)

[27]) Im Jahre 1899 hat Großherzog Ernst Ludwig von Hessen sieben Künstler moderner Richtung nach Darmstadt berufen, damit sie dort in freier Muße ihren schöpferischen Ideen und ihren Ausführungen leben: Hans Christiansen, Josef Olbrich, Peter Behrens, Ludwig Habich, Rudolf Bosselt, Patriz Huber, Paul Bürk.

[28]) Ich habe mich über diesen Unterricht ausführlicher ausgesprochen in der durch die K. Akademie zu Erfurt preisgekrönten Schrift: „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend." Verlag Villaret. Erfurt 4. Auflage 1909.

[29]) Nämlich: Für Metallverarbeitung 14 Schulen: Bauschlosser, Kunstschlosser, Maschinenschlosser, Mechaniker, Schmiede, Spengler, Gürtler, Kupferschmiede, Zinngießer, Gelb- und Rotgießer, Uhrmacher, Elektrotechniker, Gold- und Silberschmiede, Graveure und Ziseleure.

Für die Holzbearbeitung 7 Schulen: Kunst- und Möbelschreiner, Zimmerleute, Drechsler, Schäffler, Wagner, Holzbildhauer.

Für das Baugewerbe 10 Schulen: Steinmetze und Steinbildhauer, Hafner und Ofensetzer, Installateure, Tapezierer, Dekorationsmaler, Kaminkehrer, Glaser, Stukkateure.

Für die graphischen Gewerbe: 6 Schulen: Lithographen, Chemigraphen, Photographen, Buchdrucker, Setzer, Glasmaler.

Für die Nahrungsmittelgewerbe 4 Schulen: Bäcker, Metzger, Konditoren und Lebküchner, Kellner.

Für das Bekleidungsgewerbe 2 Schulen: Schuhmacher, Schneider.

Für Landwirtschaft und Fuhrwesen 2 Schulen: Gärtner, Lohnkutscher.

Für Papier-, Leder- und Borstenverarbeitung 4 Schulen: Buchbinder und Kartonnagearbeiter, Sattler und Taschner, Handschuhmacher und Portefeuillearbeiter, Bürsten- und Kammacher.

Für Kaufleute 4 Schulen: Drogisten, Weißwarenhändler, Spezereihändler, Buchhändler.

[30]) „Lehrlingsausbildung durch Flickarbeit — das ist die Signatur im Schuhmacherhandwerk" äußert sich im Jahresbericht 1905 der Handwerkskammer von Oberbayern auf S. 192 ganz offen ein Mei-

ster. Das trifft nicht allein das Schuhmacherhandwerk. — Der Vorstand des Lehrlingsausschusses der Münchener Malerinnung wählte vor ein paar Jahren ganz willkürlich aus den vier Jahrgängen der Lehre 40 Lehrlinge aus und ließ sie unter seiner Aufsicht Türen streichen, um zu erfahren, wie die Meister ihre Lehrlinge zu einer so einfachen Arbeit erziehen. Kein einziger von den 40 Lehrlingen hatte eine Ahnung, wie man eine Tür zu grundieren habe, um den Farbenton, der gewünscht war, haltbar zu machen. — Vor vier Jahren nahmen wir in unserer Lehrlingsfachschule für Drechsler einen Lehrling auf, der, obwohl im dritten Lehrjahre stehend, noch nie einen Drehstahl geführt hatte. — Bei meinem Besuch der Schneiderfortbildungsschule fand ich einen Lehrling, der, im zweiten Lehrjahre stehend, noch nicht einmal die verschiedenen Sticharten kannte. Die Beispiele ließen sich ins Ungezählte vermehren.

[31]) „Lebens- und Bürgerkunde", 2 Hefte, gebunden à 60 Pf., Verlag von Carl Gerber, München, mit einer Einleitung von Dr. Kerschensteiner.

[32]) Die nunmehr im wesentlichen vollendete Organisation des gewerblichen Erziehungswesens in München gliedert sich, wie bereits erwähnt, in zwei große Hauptgruppen: in den obligatorischen Teil für Lehrlinge vom 14. bis 18. Lebensjahre und in den fakultativen Teil für Meister und Gesellen.

9224 Lehrlinge der Stadt München sind 55 einzelnen fachlichen Fortbildungsschulen im Jahre 1911/12 zugewiesen, nämlich (vgl. auch Anmerkung 29):

Für Metallverarbeitung 17 Schulen: Bau- und Kunstschlosser (4); Maschinenbauer (3); Feinmechaniker (1); Mechaniker, Instrumentenmacher und Büchsenmacher (3); Schmiede und Wagner (1); Metallgießer, Gürtler und Ziseleure (1); Kupferschmiede (1); Juweliere, Gold- und Silberarbeiter (1); Spengler, Installateure und Metalldrucker (1); Uhrmacher (1); Zinngießer (1). Die in Klammern beigesetzten Zahlen geben an, wie viele Schulen der gleichen Art in der Stadt überhaupt eingerichtet sind.

Für Holzbearbeitung 7 Schulen: Bau- und Möbelschreiner (4); Drechsler (1); Schäffler und Küfer (1); Holzbildhauer und Elfenbeinschnitzer (1). Auch hier ist für Bau- und Möbelschreiner an vier verschiedenen Stellen der Stadt eine Abteilung eingerichtet.

Für das Baugewerbe 7 Schulen: Maurer und Zimmerleute; Steinbildhauer, Stukkateure und Steinmetze; Töpfer, Ofensetzer, Porzellanformer und Porzellandreher; Tapezierer, Dekorateure und Po-

samentierer; Dekorationsmaler; Kaminkehrer; Glaser, Glas-, Porzellan- und Emailmaler.

Für die graphischen Gewerbe 4 Schulen: Lithographen und Steindrucker; Photographen; Chemigraphen; Buchdrucker und Schriftsetzer.

Für die Nahrungsmittelgewerbe 6 Schulen: Bäcker (2); Metzger; Konditoren und Lebküchner; Gastwirte (2). Die Bäcker und Gastwirte haben an zwei verschiedenen Stellen der Stadt je eine Abteilung.

Für das Bekleidungsgewerbe 4 Schulen: Schuhmacher; Schneider und Kürschner; Bader, Friseure und Perückenmacher; Gerber und Handschuhmacher.

Für Landwirtschaft und Fuhrwesen 2 Schulen: Gärtner; Lohnkutscher.

Für Papier- und Lederverarbeitung 2 Schulen: Buchbinder und Kartonnagenarbeiter; Sattler, Taschner und Handschuhmacher.

Für Kaufleute 2 Schulen: Drogisten-, Materialien- und Farbwarenhändler; Kaufleute. Die letztere Schule gliedert sich in vier Abteilungen: Bankwesen, Kolonialprodukte, Textilprodukte, Mineral-, Papier- und Lederwaren.

Sonstige Berufe 3 Schulen: Musiker und Musikschüler; Schreiber und Kanzleibedienstete; Zahntechniker.

Die meisten dieser Schulen sind in eigenen Zentralgebäuden untergebracht, von denen zwei im Osten und Westen der Stadt, das Zentralschulgebäude an der Liebherrstraße und das an der Prandtlstraße lediglich den Fortbildungsschulzwecken dienen, während die beiden anderen, im Norden am Elisabethplatz und im Süden am Gotzingerplatz sich mit einer Volksschule in das Gebäude zu teilen haben, ohne daß aber Volksschüler und Fortbildungsschüler die gleichen Säle benützen. Jede fachliche Fortbildungsschule hat ihre eigenen Werkstätten und in jedem Unterrichtsplane ist für die Lehrlinge praktischer Unterricht vorgesehen.

Der Rest der fortbildungsschulpflichtigen jungen Leute, der sich aus drei Gruppen zusammensetzt, a) aus den Lehrlingen eines bestimmten Gewerbes, die nicht in genügender Zahl vorhanden sind (mindestens 20), um eine fachliche Fortbildungsschule bilden zu können (das ist der kleinere Teil); b) aus ungelernten jugendlichen Arbeitern und c) aus solchen, die nach dem Austritt aus der Volksschule überhaupt noch keinem Beruf sich zugewendet haben, betrug in den Jahren 1906,

1907 und 1908 etwa 1000. In den Jahren 1909, 1910 und 1911 stieg sie auf rund 1100. Für diese jungen Leute sind 10 allgemeine Fortbildungsschulen an verschiedenen Stellen der Stadt eingerichtet. Auch an diesen allgemeinen Fortbildungsschulen war nach den Beschlüssen des Magistrates Handfertigkeits- und Werkstattunterricht neben Turnen, staatsbürgerlichem und hygienischem Unterricht vorgesehen. Das Gemeindekollegium hat aber auf Antrag eines Volksschullehrers nach dem 9. Deutschen Fortbildungsschultage in München den Handfertigkeitsunterricht für diese Schulen zunächst abgelehnt. Es konnte damals lediglich erreicht werden, daß er probeweise an vier allgemeinen Fortbildungsschulen eingeführt wurde. Ein neuerlicher Beschluß beider Kollegien vom August 1909 hat aber nunmehr die Einführung von Handfertigkeitsunterricht in allen Bezirksfortbildungsschulen genehmigt. Ich habe keinen Zweifel, daß der Handfertigkeitsunterricht, soferne er nur soliden gewerblichen Charakter trägt, als Erziehungsmittel gerade für allgemeine Fortbildungsschulen vorzüglich geeignet ist. Jedenfalls fesselt er diese jungen Leute, die teils ohne, teils mit eigener Schuld noch in keinem Gewerbe untergekommen sind, im allgemeinen weit mehr als der Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen. Er trägt auch nicht wenig dazu bei, daß diese Jugend sich doch noch einem gelernten Gewerbe zuwendet. Eine einsichtsvolle Unterrichtspolitik müßte eigentlich verhindern, daß junge Leute im Alter von 14 Jahren bereits als Taglöhner, Ausgeher, Laufburschen usw. ihr Brot suchen. Meistens werden sie unglückliche Existenzen, da sie nichts gelernt haben, um den Kampf des Lebens bestehen zu können.

Die Lehrlingsabteilungen der 55 fachlichen Fortbildungsschulen sind nach folgenden Grundsätzen organisiert:

Die Erziehung zur gewerblichen Tüchtigkeit muß die rein technische, die kaufmännisch-wirtschaftliche und die staatsbürgerliche Seite ins Auge fassen.

Sie muß sich auf den Lehrling, den Gesellen und den Meister erstrecken.

Die berufliche Erziehung des Lehrlings durch den Meister bedarf der Ergänzung durch Fortbildungsschulen oder Innungsfachschulen.

Wo neben fachlichen Fortbildungsschulen die Innungsfachschulen bestehen, sind sie unbedingt zu einem einzigen Schulkörper zu verschmelzen.

Die Fortbildungsschule darf aber nicht allgemeinen Charakter

haben, sondern einen fachlichen; wo immer es daher die Verhältnisse erlauben, ist die Fortbildungsschule streng nach Gewerben zu gliedern.

Der Besuch dieser fachlichen Fortbildungsschule ist für den Lehrling obligatorisch für die ganze Dauer der Lehrzeit, mindestens aber für drei Jahre nach Entlassung aus der Volksschule. Für den Gehilfen und Meister ist der Besuch der an die fachlichen Fortbildungsschulen sich organisch angliedernden Gehilfenfachschulen und Meisterkurse fakultativ. Die Gehilfenfachschulen haben mindestens die Dauer eines Semesters, die Meisterkurse können auch auf kürzere Zeit beschränkt werden.

Die Organisation aller gewerblichen Erziehung, also auch die der fachlichen Fortbildungsschulen, darf nicht so eingerichtet sein, daß sie den Schüler von selbst aus dem manuellen Handwerksbetrieb hinausdrängt.

Zu dem Zwecke und zur Ergänzung der vielfach einseitigen Meisterlehre ist für jede gewerbliche Fortbildungsschule die Einrichtung von Lehrwerkstätten des betreffenden Gewerbes unbedingt notwendig.

Wo der Lehrwerkstättenunterricht den Zeichenunterricht ersetzen kann, soll er an dessen Stelle treten. Im übrigen ist der Zeichenunterricht möglichst an den Lehrwerkstättenunterricht anzuschließen.

In allen Gewerben, in welchen der Zeichenunterricht an den praktischen Unterricht angeschlossen ist, soll der Zeichenunterricht so weit beschränkt werden, daß er nur mehr in den Dienst des praktischen Unterrichts tritt, etwa als Werkzeichnen zu den in den Werkstätten herzustellenden Arbeiten oder als skizzenhafter Entwurf für eine kunstgewerbliche Darstellung im echten Material, wobei die Details gleich im Material selbst auszuführen sind.

Nicht nur im Interesse der allgemeinen, sondern auch im Interesse der gewerblichen Erziehung liegt es, mit der obersten Knabenklasse der Werktagsschule einen sorgfältig durchgeführten Handfertigkeitsunterricht zu verbinden und ihn mit dem Zeichenunterricht zu verknüpfen.

Für die gewerbliche Erziehung der Gesellen und Meister sind Handwerkerschulen notwendig, in welchen freiwillige Fortbildungskurse die zeichnerische, künstlerische, manuelle, wirtschaftliche und staatsbürgerliche Ausbildung besorgen. Aber auch in diesen Handwerkerschulen sollen überall da, wo die Lehrwerkstätten die zeich-

nerische Ausbildung ersetzen können, diese an die Stelle der Zeichenkurse treten.

Zur Übung des Gewerbes in kunstgewerblicher Richtung ist auch die Erziehung des Publikums notwendig, die durch periodische Ausstellungen und damit zusammenhängende Vortragsreihen gefördert werden muß.

Die Stadt ist in vier Fortbildungsschulbezirke eingeteilt, deren jeder sein eigenes Fortbildungsschulgebäude erhält mit den erforderlichen Lehrsälen und Lehrwerkstätten, einem Versammlungs- und Ausstellungssaal, einer Vorbildersammlung und Bibliothek.

Der obligatorische Unterricht umfaßt in mindestens acht Wochenstunden deutsche Literatur und Geschäftsaufsatz, gewerbliches Rechnen mit Buchführung, Waren-, Werkzeug- und Maschinenkunde und Bürger- und Lebenskunde, Zeichnen und praktischen Unterricht. Die Lehrlinge jener Gewerbe, für welche Zeichnen und praktischer Unterricht noch nicht eingerichtet sind, haben mindestens sechs Stunden Wochenunterricht, außerdem ist der Lehrling noch christenlehrpflichtig. Der gesamte Unterricht ist den einzelnen Gewerbegruppen anzupassen.

Nach 7 Uhr abends darf kein obligatorischer Unterricht mehr stattfinden; es ist anzustreben, daß aller Unterricht Tagesunterricht werde; auch die Sonntage sind immer mehr freizuhalten.

Der Unterricht an den fachlichen Fortbildungsschulen ist geeignet vorgebildeten Lehrkräften zu übertragen, die im Hauptamte an diesen Schulen verwendet werden.

Den Handfertigkeitsunterricht und den gewerblich-technischen Unterricht an den 8. Klassen und an den Fortbildungsschulen haben geeignete Gewerbsmeister zu übernehmen, die bei hinreichender Verwendungsmöglichkeit als ständige Gewerbelehrer angestellt werden können.

Der nichtobligatorische Unterricht kann sich teils auf eine Erweiterung der obligatorischen Unterrichtsfächer ausdehnen, teils auf eine Ergänzung durch andere Fächer. Es ist danach zu trachten, mit allen fachlichen Fortbildungsschulen Turnspiele oder Turnunterricht zu verbinden.

In dem gesamten Unterrichts-, besonders aber im Werkstättenbetrieb sind tunlichst Einrichtungen zu schaffen, die eine gewisse freie Selbstregierung der Schüler möglich machen. Nur auf diesem Wege wird sich das später so notwendige Bewußtsein der Verantwortlichkeit praktisch entwickeln lassen.

Diejenigen Knaben unter 18 Jahren, die keiner der bestehenden

fachlichen Fortbildungsschulen zugewiesen werden können, werden in besonderen Fortbildungsschulen gesammelt, die den Titel „allgemeine Fortbildungsschulen" führen.

Wie in den fachlichen Fortbildungsschulen, so ist auch in diesen allgemeinen Fortbildungsschulen neben deutscher Literatur mit Geschäftsaufsatz, Rechnen, Turnen und staatsbürgerlichem Unterricht, Zeichen- oder Handfertigkeitsunterricht einzurichten. Doch sollen auch hier, wenn es möglich ist, besondere Berufsgruppen, wie Pflasterer, Musiker usw. in gesonderten Klassen mit gesonderten Lehrplänen gesammelt werden.

Beispiel. Um den Geist, in welchem die fachlichen Fortbildungsschulen organisiert sind, noch deutlicher erkennen zu lassen, erscheint es zweckmäßig, die Grundzüge des Organisationsplanes einer solchen fachlichen Fortbildungsschule sowie den Lehrplan einer der Bezirksfortbildungsschulen hier anzufügen. Ich wähle den Plan der fachlichen Fortbildungsschulen für Mechanikerlehrlinge.

1. Grundzüge des Organisationsplanes der fachlichen Fortbildungsschule für Mechanikerlehrlinge in München.

a) Zum Besuche der Schule sind alle Lehrlinge in mechanischen, optischen und elektrotechnischen Werkstätten sowie in Werkzeugfabriken verpflichtet.

b) Die Schule umfaßt, entsprechend dem Antrage der Fachleute, für alle diese Lehrlinge vier aufsteigende Jahresklassen mit der gleichen jährlichen Unterrichtsdauer, wie an der allgemeinen Fortbildungsschule.

c) Unter tunlichst engem Anschluß an die Bedürfnisse des Gewerbes behandelt der obligatorische Unterricht folgende Lehrgegenstände: Religion, gewerbliches Rechnen mit Buchführung, Geschäftsaufsatz und Lesen, Lebens- und Bürgerkunde, Fachzeichnen, Physik, Mechanik und Elektrotechnik mit praktischem Unterricht. An diesen obligatorischen Unterricht wird für die 2. bis 4. Klasse auch noch ein wahlfreier praktischer Unterricht in der Zeit von 7 bis 9 Uhr abends angegliedert. Derselbe kann bis zu vier Wochenstunden ausgedehnt werden.

d) Die Unterrichtszeit für die obligatorischen Fächer erstreckt sich in allen Klassen auf 9 Stunden in der Woche. Hiervon fallen auf den Sonntagvormittag 3 Stunden, die übrigen 6 Stunden auf zwei Werktage, und zwar in der Zeit vom 1. Oktober bis 1. April auf die Stunden von 9 bis 12 Uhr, vom 1. April bis 1. Oktober auf die Stunden von 6 bis 9 Uhr vormittags. Durch eine entsprechende Ver-

[illegible] der einzelnen Klassen auf [illegible] wird ein [illegible] Wechsel in [illegible] der Lehrlinge ermöglicht.

e) Die Wochenstunden der einzelnen Klassen verteilen sich auf die Lehrgegenstände und die vier Unterrichtsjahre in folgender Weise:

Lehrfächer	Unterrichtsstunden			
	I. Kl.	II. Kl.	III. Kl.	IV. Kl.
Religion	1	1	1	—
Rechnen und Buchführung	1	1	1	1
Geschäftsaufsatz und Lesen	1	1	1	—
Lebens- und Bürgerkunde	1	1	1	1
Fachzeichnen	3	2	3	3
Allgemeine Physik	2	—	—	—
Mechanik und Elektrotechnik mit praktischem Unterricht	—	3	2	4
Summa:	9	9	9	9
Wahlfreier praktischer Unterricht:	—	4	4	4

f) Der Unterricht in Mechanik und Elektrotechnik sowie der praktische Unterricht wird von einem tüchtigen Meister des Gewerbes oder einem sonstigen geeigneten Fachmann, der übrige Unterricht von entsprechend vorgebildeten Lehrkräften der Volks- oder Fortbildungsschulen Münchens erteilt.

g) Die Unterrichtskosten bestreitet die Stadtgemeinde; außerdem stellt sie die notwendigen Unterrichtslokale bereit. Die Schule wird vorerst nur im Schulhause an der Prandtlstraße eingerichtet.

h) Von den größeren Firmen für Mechanik und Elektrotechnik wird dagegen eine entsprechende Unterstützung durch Maschinen, Materialien und Anschauungsmittel erwartet.

i) Lehrlinge, die während ihrer 4jährigen Fortbildungsschulpflicht den Anforderungen nicht entsprochen haben, können auf Antrag ihres Meisters oder der Schule zum weiteren, teilweisen oder ganzen Besuch des Unterrichts einer Klasse verpflichtet werden. Der freiwillige Besuch einer Klasse oder eines Lehrfaches ist auch den nicht mehr schulpflichtigen Lehrlingen und Gehilfen gestattet. Für den freiwilligen Schulbesuch wird die durch Magistratsbeschluß fest-

gesetzte Unterrichtsgebühr von 50 Pfennig pro Jahr und Wochenstunde erhoben.

k) An Lehrlinge, deren Wohnung oder Lehrstelle in größerer Entfernung vom Unterrichtslokale sich befindet, werden von der Direktion der Trambahn auf Ansuchen Schülerfahrkarten zum ermäßigten Preise von 2 Mark pro Halbjahr abgegeben.

2. Grundzüge einer allgemeinen Bezirksfortbildungsschule.

a) Der Besuch der Bezirksfortbildungsschulen schließt sich an den 8jährigen Besuch der Werktagsschule an und dauert bis zur Vollendung der 10jährigen Gesamtschulpflicht; es werden deshalb zwei aufsteigende Jahresklassen vorgesehen.

b) Zum Besuch der Bezirksfortbildungsschulen sind alle in München wohnenden oder in Arbeit stehenden männlichen Sonntagsschulpflichtigen gehalten, welche nicht eine Münchener Fachschule besuchen oder sonst vom Besuche des Pflichtunterrichts befreit sind.

c) Die Unterrichtsstunden verteilen sich auf die Lehrfächer in nachstehender Weise:

Lehrfächer	Unterrichtsstunden	
	I. Kl.	II. Kl.
Religion	1	1
Aufsatz und Lesen	1	1
Rechnen*)	2	2
Lebens- und Bürgerkunde	1	1
Turnen und Turnspiele und Schwimmen	1	1
Handfertigkeit mit Zeichnen	2	2
Summa:	8	8

Lehrstoffverteilung der Bezirksfortbildungsschule.

a) Religion. Der Lehrstoff wird von den kirchlichen Oberbehörden festgesetzt.

b) Aufsatz mit Lesen. Der Unterricht im Aufsatz vermittelt dem Schüler die Fähigkeit, alle wichtigen Schriftstücke des Privat- und Geschäftsverkehrs sprachlich, orthographisch und formell richtig anzufertigen. I. Klasse. Der bürgerliche Brief: Mitteilungen an

*) Aufsatz und Rechnen wechseln von Woche zu Woche in der Stundenzumessung ab.

Familienmitglieder, Verwandte und Freunde aus dem Leben des Schülers, auch unter Benützung geeigneten Stoffes aus dem Unterrichte: Anfragen und Auskünfte, Dienstanerbieten, Anstellungsgesuche, öffentliche Anzeigen; Angebote, Preisanfragen, Waren- und Arbeitsbestellungen; die Formulare der Briefpost.

II. Klasse. Arbeitsverträge, Geschäftsanweisungen, Rechnungen, Quittungen, Beschwerden, Entschuldigungen, Zeugnisse, Empfehlungen; Aufsätze über Schuldverhältnisse, Warensendungen auf Kredit, Schuldscheine, Mahnbriefe, Forderungsschreiben, Rechnungsnachlässe; schriftlicher Verkehr mit Behörden. Tagebuchnotizen aus dem Leben des Schülers. Die Formulare des Frachtverkehrs. Der Unterricht im Lesen hat in Verbindung mit der Bürgerkunde das Ziel, die sittliche und allgemeine Bildung des Schülers zu fördern und in ihm Freude und Geschmack an guten Erzeugnissen der Literatur zu wecken. Diesem Zweck ist auch die Schülerbibliothek dienstbar zu machen. Von Zeit zu Zeit ist ein geschlossenes Stück der klassischen Literatur zu lesen. Die Wahl des Lesestoffes bleibt in allen Klassen dem Lehrer freigestellt.

c) Rechnen. Der Rechenunterricht soll im Schüler das Verständnis für die richtige Führung des bürgerlichen Haushaltes anbahnen, den Sparsinn zu wecken suchen und ihn außerdem zu einer genügenden Gewandtheit im gewerblichen Rechnen führen. I. Klasse. Bürgerliches Rechnen: Verdienst des Arbeiters nach Stunden, Tagen, Wochen, Monaten und im Jahre; die täglichen, wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Ausgaben eines einzelnen und einer Familie; Lohnbuch, Haushaltungsbuch, Monats- und Jahresabschluß, Sparanlagen und deren Verzinsung, Ein- und Verkaufsberechnungen, Gewinn und Verlust, Rabatt, Geschäftsunkosten.

II. Klasse. Rechnungen aus dem Steuer- und Versicherungswesen. Einfache Flächen- und Körperberechnungen im Anschluß an den Handfertigkeitsunterricht. Der Wechsel und der Scheck. Behandlung eines einmonatlichen Geschäftsganges in vereinfachter Buchführung.

d) Lebens- und Bürgerkunde. Dieser Unterricht hat die Aufgabe, dem Schüler Einsicht in eine vernünftige Lebensführung zu gewähren und befaßt sich daher sowohl mit den Aufgaben der Gesundheitslehre als auch mit den Aufgaben des Lebens in Beruf, Gemeinde und Staat, vor allem mit jenen, aus welchen der Schüler die Erkenntnis von der notwendigen Verknüpfung der Interessen aller Stände und Erwerbsgruppen gewinnt. I. Klasse. Das Lehr-

oder Arbeitsverhältnis, der Lehrvertrag. Anstandslehre: Das Verhalten zu Hause, in der Schule, auf der Straße, in Gesellschaft, gegen Vorgesetzte, Lehrherrn und Arbeitgeber. Gesundheitslehre: Bau des menschlichen Körpers im allgemeinen; die Ernährung; Nahrungs- und Genußmittel nach Wert und Unwert; Atmung und Blutkreislauf; Haut-, Mund- und Zahnpflege; Wohnung und Kleidung; Arbeit und Erholung; Schonung der Sinne und Nerven. Erste Hilfe bei Verletzungen. Die wichtigsten Krankheitserreger; Reinlichkeitspflege.

II. Klasse. Geschichte des Handwerks im allgemeinen (Hauswerk, Lohnwerk, Handwerk). Die alten Innungen. Der jetzige Stand der Gewerbe. Die jetzigen gewerblichen und Arbeiterverbände. Die Arbeitsteilung. Die Lohnarbeit. Bedeutung und Wert jeder ehrlichen Arbeit für den einzelnen und für die Gesamtheit. Die Gemeinde, Aufgaben des gemeindlichen Verbandes, soziale und wirtschaftliche Einrichtungen, Rechte und Pflichten des Gemeindebürgers, Ehrenämter. Der Staat, Aufgaben des Staatsverbandes, die bayerische Staatsverwaltung, Pflichten und Rechte des Staatsbürgers, Ehrenämter. Das Deutsche Reich, Gründung und Verfassung, Aufgaben des Reiches, Sozialgesetzgebung, Handel und Verkehr in der neuen Zeit, deutsche Kolonien, Bedeutung der Konsulate im Auslande.

e) Turnen, Turnspiele und Schwimmen. Das Turnen mit Turnspielen und Schwimmen soll der einseitigen Muskeltätigkeit gegenüber, zu welcher die Beschäftigung in ungelernten Berufen führt, und die Ungelenkigkeit und Schwerfälligkeit zur Folge hat, auf Gewandtheit und Beweglichkeit abzielen und den Sinn für Ordnung und Einfügung in ein Ganzes fördern. Es soll einen gesunden Ehrgeiz wecken, den Willen üben und zur Selbstzucht führen. I. und II. Klasse. Im Winterhalbjahr sind Geräteübungen an Hanteln, Stäben, Leitern, Reck und Barren, sowie Stemmobjekten vorzunehmen, wobei die Aufgaben der obersten Knabenklassen in entsprechender Steigerung durchgeführt werden. Im Sommerhalbjahr tritt das Turnspiel in den Vordergrund, wobei Tamburinball, Faustball, Schlagball und gesellige Spiele zu pflegen sind. Nach den im Turnsaal vorzunehmenden Trockenschwimmübungen ist in Hallen- und Freibädern ein methodischer Schwimmunterricht zu erteilen.

f) Handfertigkeit mit Zeichnen. Der Handfertigkeitsunterricht will den Sinn für manuelle Tätigkeit und Freude an gewerblicher Arbeit wecken und soll, soweit dies nur möglich ist, die beschäftigungslosen oder in ungelernten Berufen tätigen jungen Leute in

gelernte Berufe hinüberführen. Er zielt vor allem auf Genauigkeit bei der Arbeit ab, fördert das Verständnis für die am meisten in der Technik verwendeten Rohstoffe Holz und Eisen und für die Wirkung der zur Bearbeitung dienenden Werkzeuge. Mit dem Handfertigkeitsunterricht wird das Zeichnen verbunden. Für die Schüler, welche vor dem Eintritt in die Fortbildungsschule noch nicht gezeichnet haben, ist ein kurzer Vorunterricht einzuschalten, der die Schüler mit dem Gebrauch von Schiene, Winkel und Reißzeug bekannt macht. Den Stoff für diesen Vorunterricht liefern geradlinige Flächenmuster und Reihungsornamente auch mit Kreisformen. Im übrigen werden die Werkzeichnungen für den praktischen Unterricht gefertigt. Ab und zu sind auch Skizzierungen mit Maßeinträgen vorzunehmen. Die Gegenstände des praktischen Unterrichtes werden teilweise auch nach Blaupausen hergestellt. Die Schüler, welche in den 8. Knabenklassen am Handfertigkeitsunterricht teilgenommen haben, werden in beiden Techniken gefördert, indem sie nach dem 1. Schuljahr die Werkstätte wechseln. Alle übrigen Schüler werden die zwei Jahre hindurch nur in einer Technik unterwiesen, wobei die Wahl den Eltern überlassen wird.

H o l z b e a r b e i t u n g: I. K l a s s e. Der Rohstoff in seinen wesentlichen Eigenschaften. Die Werkzeuge zum Festhalten, Messen und zur Bearbeitung. Die Arbeitsvorgänge des Sägens, Hobelns, Bohrens, Stemmens, Abfassens; Herstellung von Übungsstücken und einfachen Gebrauchsgegenständen. II. K l a s s e. Die wichtigsten europäischen und außereuropäischen Holzarten; Fehler und Krankheiten des Holzes; Holz als Handelsware. Die geläufigen Holzverbindungen: Breiteverbände, Kreuzverbände, Eckverbände für Rahmenhölzer, T-förmige Verbände, Eckverbände für hochkantig gestellte, plattenförmige Hölzer, Flächenverbände, Balkenverbände. Der Tisch- und Sesselverband. Einfache Gebrauchsgegenstände.

M e t a l l b e a r b e i t u n g: I. K l a s s e. Die Rohstoffe, die Gewinnung, die wichtigsten Eigenschaften. Die Werkzeuge zum Festhalten, Messen und zur Bearbeitung. Die Arbeitsvorgänge beim Anzeichnen, Abhauen, Feilen, Schlichten, Treiben, Winden, Biegen, Versenken und Bohren; Herstellung von Übungsstücken und einfachen Gebrauchsgegenständen. II. K l a s s e. Fortsetzung in der Betrachtung der Rohstoffe. Arbeitsvorgänge: Steigerung der Übungen der I. Klasse, dann Gewindeschneiden, Abreifen, Kaltbiegen, Nieten, Falzen, Umbördeln, Aufbördeln, Löten. Einfache Gebrauchsgegenstände.

3. A n d i e o b l i g a t o r i s c h e E l e m e n t a r a b t e i l u n g s c h l i e ß t

sich nun die Meister- und Gehilfenabteilung. Unmittelbar aus ihnen herausgewachsen sind die Abteilungen für Buchbinder; Buchdrucker und Schriftsetzer; Drechsler; Kaminkehrer; Kupferschmiede; Kutscher; Maschinenbauer; Mechaniker; Instrumenten- und Büchsenmacher; Metallgießer, Gürtler und Ziseleure; Spengler, Installateure und Metalldrucker; Stukkateure, Steinbildhauer und Steinmetze; Uhrmacher; Dekorationsmaler; Maurer und Zimmerleute; Kaufleute; Schmiede und Wagner; Schuhmacher; Tapezierer, Dekorateure und Posamentierer; Kunst- und Bauschlosser; Bau- und Möbelschreiner; Maschinenschlosser; Steinbildhauer; Holzbildhauer; Ziseleure und Goldschmiede. Daneben befindet sich eine große Anzahl von einzelnen Fachkursen, wie sie auch an auswärtigen Handwerkerschulen zu finden sind, also Fachkurse für die verschiedenen Arten des Zeichnens, des Modellierens, für Kalkulation, Stillehre, Maschinenlehre, Technologie usw.

Die Gehilfen- und Meisterabteilungen sind nach folgenden 20 Grundsätzen organisiert:

Lehrziel, Aufgaben und Methoden der Sonntag- und Abendfachschulen sind so zu bemessen, daß sie den Schüler nicht über seinen Beruf hinaustreiben.

Keine der Fachschulen darf bei ihrer Organisation ausschließlich die technische Ausbildung des Schülers ins Auge fassen; vielmehr ist das Endziel so zu stecken, daß auch die kaufmännisch-wirtschaftliche und staatsbürgerliche Erziehung berücksichtigt wird.

Die technischen Kurse erstrecken sich über folgende Unterrichtsgebiete: Freihand-, Projektions-, Fachzeichnen, Malen, Modellieren, Treiben, Ziselieren, Technologie, Warenkunde, Chemie, Physik, Geometrie, Werkstatt- und Laboratoriumsunterricht.

Die kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichtsfächer umfassen: Rechnen im allgemeinen, Buchführung, Wechsellehre, Handelsrecht, Kalkulation von Lieferungen, Geschäftsaufsatz.

Die allgemeinen Kurse behandeln: Wirtschaftsgeschichte, Geschichte des Handwerks, Handels- und Verkehrsgeographie, Gesundheitslehre, Gewerbekunde, Genossenschaftswesen, Versicherungsgesetzgebung, Verfassung.

Besteht für ein Gewerbe ein gewerblicher Verband, so ist derselbe nach Möglichkeit zur Bildung und Unterhaltung der Sonntag- und Abendfachschulen seines Gewerbes heranzuziehen.

Er hat mit Zustimmung der Handwerks-, bzw. Handels- und Gewerbekammer das Recht, der Vorstandschaft für die praktischen Unterrichtsfächer, die Gewerbe-, Werkzeug- und Warenkunde geeignete Lehrkräfte vorzuschlagen.

Die Mitglieder der Vorstandschaft des Verbandes haben weiter das Recht, nach vorhergehender Anmeldung beim Leiter der Schule dem Unterricht beizuwohnen und Wünsche zum Unterrichtsbetrieb dem Leiter der Schule zur Kenntnis zu geben.

Diese Rechte sind für den jeweiligen Verband an die Erfüllung folgender Verpflichtungen geknüpft: Er hält seine Mitglieder an, die Bestrebungen der Schule nach besten Kräften zu unterstützen durch Anspornung ihrer Angehörigen zur fleißigen und sorgfältigen Ausnützung der gebotenen Bildungsgelegenheit sowie durch Zuwendung von Modellen. Er bestreitet in den Fachschulen mit praktischem Unterricht die jährlichen Kosten für Verbrauchsmaterialien und stellt nach Maßgabe seiner Mittel der Schule geeignete Anschauungs- und Lehrobjekte schenkungs- oder leihweise zur Verfügung.

Der Unterricht findet an Sonn- und Feiertagen vor- und nachmittags, an den Werktagen abends statt.

Keine Sonntags- und Abendfachschule darf eine geringere Unterrichtszeit als wöchentlich fünf Stunden vorsehen.

Die Tagesfachschulen zerfallen in drei verschiedene Gruppen:

a) Die Tagesfachschulen mit geschlossenem Lehrplan ohne oder mit geringem praktischen Unterricht für Meister und Gehilfen, die eine weitergehende zeichnerische Ausbildung anstreben, etwa zu einem Bauführer, Bauzeichner, Maschinenzeichner, Musterzeichner, Möbelzeichner usw. Sie werden in der Organisation als „Tagesfachschulen" schlechtweg bezeichnet.

b) Die Tagesfachschulen mit geschlossenem Lehrplan und vorzugsweise praktischem Unterricht für Meister und Gehilfen, die eine weitergehende kunstgewerbliche Ausbildung ins Auge fassen. Sie werden in der Organisation als „Lehrwerkstätten" bezeichnet.

c) Die Tagesfachschulen ohne geschlossenen Lehrplan für zeitweilig außer Dienst stehende Gehilfen; diese Schulen führen den Namen „offene Zeichensäle".

Die geschlossenen Lehrpläne der eigentlichen Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten haben das oben aufgeführte dreifache Ziel

der gewerblichen Ausbildung zu berücksichtigen. Besondere Lehrpläne werden für die offenen Zeichensäle nicht aufgestellt.

Die Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten sind Schulen für ganz bestimmte Berufe oder Berufsgruppen; die offenen Zeichensäle nehmen dagegen Schüler der verschiedensten Berufsarten auf.

Die Lehrwerkstätten und offenen Zeichensäle können auch eine beschränkte Anzahl von Lehrlingen aufnehmen. In den Lehrwerkstätten bestimmt sich ihre Zahl nach der Anzahl der die Schule besuchenden Gehilfen gemäß den Vorschriften der Handwerkskammer.

Zur Organisation und Anteilnahme am Betriebe der städtischen Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten werden im allgemeinen Gewerbe oder sonstige Berufsverbände nicht herangezogen.

Denjenigen privaten Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten, deren laufende Kosten in der Hauptsache von Gewerbe- oder sonstigen Berufsverbänden bestritten werden, können die Unterrichtsmittel und die Unterrichtsräume nebst Werkzeugen und Maschinen der entsprechenden fachlichen Fortbildungs- oder Sonntags- und Abendfachschulen zur Verfügung gestellt werden.

In diesem Falle nimmt die städtische Schulbehörde teil an der Aufsicht und der Organisation der Schulen.

Die Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten haben wöchentlich mindestens 30 und höchstens 48 Stunden, die offenen Zeichensäle 30 bis 36 Stunden Unterricht.

Das Schuljahr der Tagesfachschulen dauert $9^1/_2$ Monate vom 1. Oktober bis 15. Juli; das Schuljahr der Lehrwerkstätten wird durch einen besonderen Organisationsplan festgesetzt, wobei unter Umständen längere Ferienzeiten überhaupt ausgeschlossen werden können.

[33]) Die rein ländlichen Fortbildungsschulen, die es also nur mit Schülern zu tun haben, welche dem landwirtschaftlichen Berufe angehören, haben in Deutschland bis jetzt keine Organisation gefunden, welche eine genügende Anziehungskraft auf die Bevölkerung ausübt. Dies wäre hier um so notwendiger, als in der Mehrzahl der Staaten, und zwar gerade in den größten, keine Bestimmungen existieren, wonach ihr Besuch den jungen Leuten bis zum 18. Lebensjahre zur Pflicht gemacht werden könnte. Und doch könnten auch diese Schulen genau wie die gewerblichen Fortbildungsschulen durch starke Betonung eines praktischen Unterrichtes aus dem späteren Leben ebenso

nerische Ausbildung ersetzen können, diese an die Stelle der Zeichenkurse treten.

Zur Übung des Gewerbes in kunstgewerblicher Richtung ist auch die Erziehung des Publikums notwendig, die durch periodische Ausstellungen und damit zusammenhängende Vortragsreihen gefördert werden muß.

Die Stadt ist in vier Fortbildungsschulbezirke eingeteilt, deren jeder sein eigenes Fortbildungsschulgebäude erhält mit den erforderlichen Lehrsälen und Lehrwerkstätten, einem Versammlungs- und Ausstellungssaal, einer Vorbildersammlung und Bibliothek.

Der obligatorische Unterricht umfaßt in mindestens acht Wochenstunden deutsche Literatur und Geschäftsaufsatz, gewerbliches Rechnen mit Buchführung, Waren-, Werkzeug- und Maschinenkunde und Bürger- und Lebenskunde, Zeichnen und praktischen Unterricht. Die Lehrlinge jener Gewerbe, für welche Zeichnen und praktischer Unterricht noch nicht eingerichtet sind, haben mindestens sechs Stunden Wochenunterricht, außerdem ist der Lehrling noch christenlehrpflichtig. Der gesamte Unterricht ist den einzelnen Gewerbegruppen anzupassen.

Nach 7 Uhr abends darf kein obligatorischer Unterricht mehr stattfinden; es ist anzustreben, daß aller Unterricht Tagesunterricht werde; auch die Sonntage sind immer mehr freizuhalten.

Der Unterricht an den fachlichen Fortbildungsschulen ist geeignet vorgebildeten Lehrkräften zu übertragen, die im Hauptamte an diesen Schulen verwendet werden.

Den Handfertigkeitsunterricht und den gewerblich-technischen Unterricht an den 8. Klassen und an den Fortbildungsschulen haben geeignete Gewerbsmeister zu übernehmen, die bei hinreichender Verwendungsmöglichkeit als ständige Gewerbelehrer angestellt werden können.

Der nichtobligatorische Unterricht kann sich teils auf eine Erweiterung der obligatorischen Unterrichtsfächer ausdehnen, teils auf eine Ergänzung durch andere Fächer. Es ist danach zu trachten, mit allen fachlichen Fortbildungsschulen Turnspiele oder Turnunterricht zu verbinden.

In dem gesamten Unterrichts-, besonders aber im Werkstättenbetrieb sind tunlichst Einrichtungen zu schaffen, die eine gewisse freie Selbstregierung der Schüler möglich machen. Nur auf diesem Wege wird sich das später so notwendige Bewußtsein der Verantwortlichkeit praktisch entwickeln lassen.

Diejenigen Knaben unter 18 Jahren, die keiner der bestehenden

fachlichen Fortbildungsschulen zugewiesen werden können, werden in besonderen Fortbildungsschulen gesammelt, die den Titel „allgemeine Fortbildungsschulen" führen.

Wie in den fachlichen Fortbildungsschulen, so ist auch in diesen allgemeinen Fortbildungsschulen neben deutscher Literatur mit Geschäftsaufsatz, Rechnen, Turnen und staatsbürgerlichem Unterricht, Zeichen- oder Handfertigkeitsunterricht einzurichten. Doch sollen auch hier, wenn es möglich ist, besondere Berufsgruppen, wie Pflasterer, Musiker usw. in gesonderten Klassen mit gesonderten Lehrplänen gesammelt werden.

Beispiel. Um den Geist, in welchem die fachlichen Fortbildungsschulen organisiert sind, noch deutlicher erkennen zu lassen, erscheint es zweckmäßig, die Grundzüge des Organisationsplanes einer solchen fachlichen Fortbildungsschule sowie den Lehrplan einer der Bezirksfortbildungsschulen hier anzufügen. Ich wähle den Plan der fachlichen Fortbildungsschulen für Mechanikerlehrlinge.

1. Grundzüge des Organisationsplanes der fachlichen Fortbildungsschule für Mechanikerlehrlinge in München.

a) Zum Besuche der Schule sind alle Lehrlinge in mechanischen, optischen und elektrotechnischen Werkstätten sowie in Werkzeugfabriken verpflichtet.

b) Die Schule umfaßt, entsprechend dem Antrage der Fachleute, für alle diese Lehrlinge vier aufsteigende Jahresklassen mit der gleichen jährlichen Unterrichtsdauer, wie an der allgemeinen Fortbildungsschule.

c) Unter tunlichst engem Anschluß an die Bedürfnisse des Gewerbes behandelt der obligatorische Unterricht folgende Lehrgegenstände: Religion, gewerbliches Rechnen mit Buchführung, Geschäftsaufsatz und Lesen, Lebens- und Bürgerkunde, Fachzeichnen, Physik, Mechanik und Elektrotechnik mit praktischem Unterricht. An diesen obligatorischen Unterricht wird für die 2. bis 4. Klasse auch noch ein wahlfreier praktischer Unterricht in der Zeit von 7 bis 9 Uhr abends angegliedert. Derselbe kann bis zu vier Wochenstunden ausgedehnt werden.

d) Die Unterrichtszeit für die obligatorischen Fächer erstreckt sich in allen Klassen auf 9 Stunden in der Woche. Hiervon fallen auf den Sonntagvormittag 3 Stunden, die übrigen 6 Stunden auf zwei Werktage, und zwar in der Zeit vom 1. Oktober bis 1. April auf die Stunden von 9 bis 12 Uhr, vom 1. April bis 1. Oktober auf die Stunden von 6 bis 9 Uhr vormittags. Durch eine entsprechende Ver-

teilung der einzelnen Klassen auf verschiedene Wochentage wird ein ausreichender Wechsel im Schulbesuch der Lehrlinge ermöglicht.

e) Die Wochenstunden der einzelnen Klassen verteilen sich auf die Lehrgegenstände und die vier Unterrichtsjahre in folgender Weise:

Lehrfächer	Unterrichtsstunden			
	I. Kl.	II. Kl.	III. Kl.	IV. Kl.
Religion	1	1	1	—
Rechnen und Buchführung	1	1	1	1
Geschäftsaufsatz und Lesen	1	1	1	—
Lebens- und Bürgerkunde	1	1	1	1
Fachzeichnen	3	2	3	3
Allgemeine Physik	2	—	—	—
Mechanik und Elektrotechnik mit praktischem Unterricht	—	3	2	4
Summa:	9	9	9	9
Wahlfreier praktischer Unterricht:	—	4	4	4

f) Der Unterricht in Mechanik und Elektrotechnik sowie der praktische Unterricht wird von einem tüchtigen Meister des Gewerbes oder einem sonstigen geeigneten Fachmann, der übrige Unterricht von entsprechend vorgebildeten Lehrkräften der Volks- oder Fortbildungsschulen Münchens erteilt.

g) Die Unterrichtskosten bestreitet die Stadtgemeinde; außerdem stellt sie die notwendigen Unterrichtslokale bereit. Die Schule wird vorerst nur im Schulhause an der Prandtlstraße eingerichtet.

h) Von den größeren Firmen für Mechanik und Elektrotechnik wird dagegen eine entsprechende Unterstützung durch Maschinen, Materialien und Anschauungsmittel erwartet.

i) Lehrlinge, die während ihrer 4jährigen Fortbildungsschulpflicht den Anforderungen nicht entsprochen haben, können auf Antrag ihres Meisters oder der Schule zum weiteren, teilweisen oder ganzen Besuch des Unterrichts einer Klasse verpflichtet werden. Der freiwillige Besuch einer Klasse oder eines Lehrfaches ist auch den nicht mehr schulpflichtigen Lehrlingen und Gehilfen gestattet. Für den freiwilligen Schulbesuch wird die durch Magistratsbeschluß fest-

gesetzte Unterrichtsgebühr von 50 Pfennig pro Jahr und Wochenstunde erhoben.

k) An Lehrlinge, deren Wohnung oder Lehrstelle in größerer Entfernung vom Unterrichtslokale sich befindet, werden von der Direktion der Trambahn auf Ansuchen Schülerfahrkarten zum ermäßigten Preise von 2 Mark pro Halbjahr abgegeben.

2. Grundzüge einer allgemeinen Bezirksfortbildungsschule.

a) Der Besuch der Bezirksfortbildungsschulen schließt sich an den 8jährigen Besuch der Werktagsschule an und dauert bis zur Vollendung der 10jährigen Gesamtschulpflicht; es werden deshalb zwei aufsteigende Jahresklassen vorgesehen.

b) Zum Besuch der Bezirksfortbildungsschulen sind alle in München wohnenden oder in Arbeit stehenden männlichen Sonntagsschulpflichtigen gehalten, welche nicht eine Münchener Fachschule besuchen oder sonst vom Besuche des Pflichtunterrichts befreit sind.

c) Die Unterrichtsstunden verteilen sich auf die Lehrfächer in nachstehender Weise:

Lehrfächer	Unterrichtsstunden	
	I. Kl.	II. Kl.
Religion	1	1
Aufsatz und Lesen	1	1
Rechnen*)	2	2
Lebens- und Bürgerkunde	1	1
Turnen und Turnspiele und Schwimmen	1	1
Handfertigkeit mit Zeichnen	2	2
Summa:	8	8

Lehrstoffverteilung der Bezirksfortbildungsschule.

a) Religion. Der Lehrstoff wird von den kirchlichen Oberbehörden festgesetzt.

b) Aufsatz mit Lesen. Der Unterricht im Aufsatz vermittelt dem Schüler die Fähigkeit, alle wichtigen Schriftstücke des Privat- und Geschäftsverkehrs sprachlich, orthographisch und formell richtig anzufertigen. I. Klasse. Der bürgerliche Brief: Mitteilungen an

*) Aufsatz und Rechnen wechseln von Woche zu Woche in der Stundenzumessung ab.

Familienmitglieder, Verwandte und Freunde aus dem Leben des Schülers, auch unter Benützung geeigneten Stoffes aus dem Unterrichte: Anfragen und Auskünfte, Dienstanerbieten, Anstellungsgesuche, öffentliche Anzeigen; Angebote, Preisanfragen, Waren- und Arbeitsbestellungen; die Formulare der Briefpost.

II. Klasse. Arbeitsverträge, Geschäftsanweisungen, Rechnungen, Quittungen, Beschwerden, Entschuldigungen, Zeugnisse, Empfehlungen; Aufsätze über Schuldverhältnisse, Warensendungen auf Kredit, Schuldscheine, Mahnbriefe, Forderungsschreiben, Rechnungsnachlässe; schriftlicher Verkehr mit Behörden. Tagebuchnotizen aus dem Leben des Schülers. Die Formulare des Frachtverkehrs. Der Unterricht im Lesen hat in Verbindung mit der Bürgerkunde das Ziel, die sittliche und allgemeine Bildung des Schülers zu fördern und in ihm Freude und Geschmack an guten Erzeugnissen der Literatur zu wecken. Diesem Zweck ist auch die Schülerbibliothek dienstbar zu machen. Von Zeit zu Zeit ist ein geschlossenes Stück der klassischen Literatur zu lesen. Die Wahl des Lesestoffes bleibt in allen Klassen dem Lehrer freigestellt.

c) Rechnen. Der Rechenunterricht soll im Schüler das Verständnis für die richtige Führung des bürgerlichen Haushaltes anbahnen, den Sparsinn zu wecken suchen und ihn außerdem zu einer genügenden Gewandtheit im gewerblichen Rechnen führen. I. Klasse. Bürgerliches Rechnen: Verdienst des Arbeiters nach Stunden, Tagen, Wochen, Monaten und im Jahre; die täglichen, wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Ausgaben eines einzelnen und einer Familie; Lohnbuch, Haushaltungsbuch, Monats- und Jahresabschluß, Sparanlagen und deren Verzinsung, Ein- und Verkaufsberechnungen, Gewinn und Verlust, Rabatt, Geschäftsunkosten.

II. Klasse. Rechnungen aus dem Steuer- und Versicherungswesen. Einfache Flächen- und Körperberechnungen im Anschluß an den Handfertigkeitsunterricht. Der Wechsel und der Scheck. Behandlung eines einmonatlichen Geschäftsganges in vereinfachter Buchführung.

d) Lebens- und Bürgerkunde. Dieser Unterricht hat die Aufgabe, dem Schüler Einsicht in eine vernünftige Lebensführung zu gewähren und befaßt sich daher sowohl mit den Aufgaben der Gesundheitslehre als auch mit den Aufgaben des Lebens in Beruf, Gemeinde und Staat, vor allem mit jenen, aus welchen der Schüler die Erkenntnis von der notwendigen Verknüpfung der Interessen aller Stände und Erwerbsgruppen gewinnt. I. Klasse. Das Lehr-

oder Arbeitsverhältnis, der Lehrvertrag. Anstandslehre: Das Verhalten zu Hause, in der Schule, auf der Straße, in Gesellschaft, gegen Vorgesetzte, Lehrherrn und Arbeitgeber. Gesundheitslehre: Bau des menschlichen Körpers im allgemeinen; die Ernährung; Nahrungs- und Genußmittel nach Wert und Unwert; Atmung und Blutkreislauf; Haut-, Mund- und Zahnpflege; Wohnung und Kleidung; Arbeit und Erholung; Schonung der Sinne und Nerven. Erste Hilfe bei Verletzungen. Die wichtigsten Krankheitserreger; Reinlichkeitspflege.

II. Klasse. Geschichte des Handwerks im allgemeinen (Hauswerk, Lohnwerk, Handwerk). Die alten Innungen. Der jetzige Stand der Gewerbe. Die jetzigen gewerblichen und Arbeiterverbände. Die Arbeitsteilung. Die Lohnarbeit. Bedeutung und Wert jeder ehrlichen Arbeit für den einzelnen und für die Gesamtheit. Die Gemeinde, Aufgaben des gemeindlichen Verbandes, soziale und wirtschaftliche Einrichtungen, Rechte und Pflichten des Gemeindebürgers, Ehrenämter. Der Staat, Aufgaben des Staatsverbandes, die bayerische Staatsverwaltung, Pflichten und Rechte des Staatsbürgers, Ehrenämter. Das Deutsche Reich, Gründung und Verfassung, Aufgaben des Reiches, Sozialgesetzgebung, Handel und Verkehr in der neuen Zeit, deutsche Kolonien, Bedeutung der Konsulate im Auslande.

e) Turnen, Turnspiele und Schwimmen. Das Turnen mit Turnspielen und Schwimmen soll der einseitigen Muskeltätigkeit gegenüber, zu welcher die Beschäftigung in ungelernten Berufen führt, und die Ungelenkigkeit und Schwerfälligkeit zur Folge hat, auf Gewandtheit und Beweglichkeit abzielen und den Sinn für Ordnung und Einfügung in ein Ganzes fördern. Es soll einen gesunden Ehrgeiz wecken, den Willen üben und zur Selbstzucht führen. I. und II. Klasse. Im Winterhalbjahr sind Geräteübungen an Hanteln, Stäben, Leitern, Reck und Barren, sowie Stemmobjekten vorzunehmen, wobei die Aufgaben der obersten Knabenklassen in entsprechender Steigerung durchgeführt werden. Im Sommerhalbjahr tritt das Turnspiel in den Vordergrund, wobei Tamburinball, Faustball, Schlagball und gesellige Spiele zu pflegen sind. Nach den im Turnsaal vorzunehmenden Trockenschwimmübungen ist in Hallen- und Freibädern ein methodischer Schwimmunterricht zu erteilen.

f) Handfertigkeit mit Zeichnen. Der Handfertigkeitsunterricht will den Sinn für manuelle Tätigkeit und Freude an gewerblicher Arbeit wecken und soll, soweit dies nur möglich ist, die beschäftigungslosen oder in ungelernten Berufen tätigen jungen Leute in

gelernte Berufe hinüberführen. Er zielt vor allem auf Genauigkeit bei der Arbeit ab, fördert das Verständnis für die am meisten in der Technik verwendeten Rohstoffe Holz und Eisen und für die Wirkung der zur Bearbeitung dienenden Werkzeuge. Mit dem Handfertigkeitsunterricht wird das Zeichnen verbunden. Für die Schüler, welche vor dem Eintritt in die Fortbildungsschule noch nicht gezeichnet haben, ist ein kurzer Vorunterricht einzuschalten, der die Schüler mit dem Gebrauch von Schiene, Winkel und Reißzeug bekannt macht. Den Stoff für diesen Vorunterricht liefern geradlinige Flächenmuster und Reihungsornamente auch mit Kreisformen. Im übrigen werden die Werkzeichnungen für den praktischen Unterricht gefertigt. Ab und zu sind auch Skizzierungen mit Maßeinträgen vorzunehmen. Die Gegenstände des praktischen Unterrichtes werden teilweise auch nach Blaupausen hergestellt. Die Schüler, welche in den 8. Knabenklassen am Handfertigkeitsunterricht teilgenommen haben, werden in beiden Techniken gefördert, indem sie nach dem 1. Schuljahr die Werkstätte wechseln. Alle übrigen Schüler werden die zwei Jahre hindurch nur in einer Technik unterwiesen, wobei die Wahl den Eltern überlassen wird.

Holzbearbeitung: I. Klasse. Der Rohstoff in seinen wesentlichen Eigenschaften. Die Werkzeuge zum Festhalten, Messen und zur Bearbeitung. Die Arbeitsvorgänge des Sägens, Hobelns, Bohrens, Stemmens, Abfassens; Herstellung von Übungsstücken und einfachen Gebrauchsgegenständen. II. Klasse. Die wichtigsten europäischen und außereuropäischen Holzarten; Fehler und Krankheiten des Holzes; Holz als Handelsware. Die geläufigen Holzverbindungen: Breiteverbände, Kreuzverbände, Eckverbände für Rahmenhölzer, T-förmige Verbände, Eckverbände für hochkantig gestellte, plattenförmige Hölzer, Flächenverbände, Balkenverbände. Der Tisch- und Sesselverband. Einfache Gebrauchsgegenstände.

Metallbearbeitung: I. Klasse. Die Rohstoffe, die Gewinnung, die wichtigsten Eigenschaften. Die Werkzeuge zum Festhalten, Messen und zur Bearbeitung. Die Arbeitsvorgänge beim Anzeichnen, Abhauen, Feilen, Schlichten, Treiben, Winden, Biegen, Versenken und Bohren; Herstellung von Übungsstücken und einfachen Gebrauchsgegenständen. II. Klasse. Fortsetzung in der Betrachtung der Rohstoffe. Arbeitsvorgänge: Steigerung der Übungen der I. Klasse, dann Gewindeschneiden, Abreifen, Kaltbiegen, Nieten, Falzen, Umbördeln, Aufbördeln, Löten. Einfache Gebrauchsgegenstände.

3. An die obligatorische Elementarabteilung schließt

sich nun die Meister- und Gehilfenabteilung. Unmittelbar aus ihnen herausgewachsen sind die Abteilungen für Buchbinder; Buchdrucker und Schriftsetzer; Drechsler; Kaminkehrer; Kupferschmiede; Kutscher; Maschinenbauer; Mechaniker; Instrumenten- und Büchsenmacher; Metallgießer, Gürtler und Ziseleure; Spengler, Installateure und Metalldrucker; Stukkateure, Steinbildhauer und Steinmetze; Uhrmacher; Dekorationsmaler; Maurer und Zimmerleute; Kaufleute; Schmiede und Wagner; Schuhmacher; Tapezierer, Dekorateure und Posamentierer; Kunst- und Bauschlosser; Bau- und Möbelschreiner; Maschinenschlosser; Steinbildhauer; Holzbildhauer; Ziseleure und Goldschmiede. Daneben befindet sich eine große Anzahl von einzelnen Fachkursen, wie sie auch an auswärtigen Handwerkerschulen zu finden sind, also Fachkurse für die verschiedenen Arten des Zeichnens, des Modellierens, für Kalkulation, Stillehre, Maschinenlehre, Technologie usw.

Die Gehilfen- und Meisterabteilungen sind nach folgenden 20 Grundsätzen organisiert:

Lehrziel, Aufgaben und Methoden der Sonntag- und Abendfachschulen sind so zu bemessen, daß sie den Schüler nicht über seinen Beruf hinaustreiben.

Keine der Fachschulen darf bei ihrer Organisation ausschließlich die technische Ausbildung des Schülers ins Auge fassen; vielmehr ist das Endziel so zu stecken, daß auch die kaufmännisch-wirtschaftliche und staatsbürgerliche Erziehung berücksichtigt wird.

Die technischen Kurse erstrecken sich über folgende Unterrichtsgebiete: Freihand-, Projektions-, Fachzeichnen, Malen, Modellieren, Treiben, Ziselieren, Technologie, Warenkunde, Chemie, Physik, Geometrie, Werkstatt- und Laboratoriumsunterricht.

Die kaufmännisch-wirtschaftlichen Unterrichtsfächer umfassen: Rechnen im allgemeinen, Buchführung, Wechsellehre, Handelsrecht, Kalkulation von Lieferungen, Geschäftsaufsatz.

Die allgemeinen Kurse behandeln: Wirtschaftsgeschichte, Geschichte des Handwerks, Handels- und Verkehrsgeographie, Gesundheitslehre, Gewerbekunde, Genossenschaftswesen, Versicherungsgesetzgebung, Verfassung.

Besteht für ein Gewerbe ein gewerblicher Verband, so ist derselbe nach Möglichkeit zur Bildung und Unterhaltung der Sonntag- und Abendfachschulen seines Gewerbes heranzuziehen.

Er hat mit Zustimmung der Handwerks-, bzw. Handels- und Gewerbekammer das Recht, der Vorstandschaft für die praktischen Unterrichtsfächer, die Gewerbe-, Werkzeug- und Warenkunde geeignete Lehrkräfte vorzuschlagen.

Die Mitglieder der Vorstandschaft des Verbandes haben weiter das Recht, nach vorhergehender Anmeldung beim Leiter der Schule dem Unterricht beizuwohnen und Wünsche zum Unterrichtsbetrieb dem Leiter der Schule zur Kenntnis zu geben.

Diese Rechte sind für den jeweiligen Verband an die Erfüllung folgender Verpflichtungen geknüpft: Er hält seine Mitglieder an, die Bestrebungen der Schule nach besten Kräften zu unterstützen durch Anspornung ihrer Angehörigen zur fleißigen und sorgfältigen Ausnützung der gebotenen Bildungsgelegenheit sowie durch Zuwendung von Modellen. Er bestreitet in den Fachschulen mit praktischem Unterricht die jährlichen Kosten für Verbrauchsmaterialien und stellt nach Maßgabe seiner Mittel der Schule geeignete Anschauungs- und Lehrobjekte schenkungs- oder leihweise zur Verfügung.

Der Unterricht findet an Sonn- und Feiertagen vor- und nachmittags, an den Werktagen abends statt.

Keine Sonntags- und Abendfachschule darf eine geringere Unterrichtszeit als wöchentlich fünf Stunden vorsehen.

Die T a g e s f a c h s c h u l e n zerfallen in drei verschiedene Gruppen:

a) Die Tagesfachschulen mit geschlossenem Lehrplan ohne oder mit geringem praktischen Unterricht für Meister und Gehilfen, die eine weitergehende zeichnerische Ausbildung anstreben, etwa zu einem Bauführer, Bauzeichner, Maschinenzeichner, Musterzeichner, Möbelzeichner usw. Sie werden in der Organisation als „Tagesfachschulen" schlechtweg bezeichnet.

b) Die Tagesfachschulen mit geschlossenem Lehrplan und vorzugsweise praktischem Unterricht für Meister und Gehilfen, die eine weitergehende kunstgewerbliche Ausbildung ins Auge fassen. Sie werden in der Organisation als „Lehrwerkstätten" bezeichnet.

c) Die Tagesfachschulen ohne geschlossenen Lehrplan für zeitweilig außer Dienst stehende Gehilfen; diese Schulen führen den Namen „offene Zeichensäle".

Die geschlossenen Lehrpläne der eigentlichen Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten haben das oben aufgeführte dreifache Ziel

der gewerblichen Ausbildung zu berücksichtigen. Besondere Lehrpläne werden für die offenen Zeichensäle nicht aufgestellt.

Die Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten sind Schulen für ganz bestimmte Berufe oder Berufsgruppen; die offenen Zeichensäle nehmen dagegen Schüler der verschiedensten Berufsarten auf.

Die Lehrwerkstätten und offenen Zeichensäle können auch eine beschränkte Anzahl von Lehrlingen aufnehmen. In den Lehrwerkstätten bestimmt sich ihre Zahl nach der Anzahl der die Schule besuchenden Gehilfen gemäß den Vorschriften der Handwerkskammer.

Zur Organisation und Anteilnahme am Betriebe der städtischen Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten werden im allgemeinen Gewerbe oder sonstige Berufsverbände nicht herangezogen.

Denjenigen privaten Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten, deren laufende Kosten in der Hauptsache von Gewerbe- oder sonstigen Berufsverbänden bestritten werden, können die Unterrichtsmittel und die Unterrichtsräume nebst Werkzeugen und Maschinen der entsprechenden fachlichen Fortbildungs- oder Sonntags- und Abendfachschulen zur Verfügung gestellt werden.

In diesem Falle nimmt die städtische Schulbehörde teil an der Aufsicht und der Organisation der Schulen.

Die Tagesfachschulen und Lehrwerkstätten haben wöchentlich mindestens 30 und höchstens 48 Stunden, die offenen Zeichensäle 30 bis 36 Stunden Unterricht.

Das Schuljahr der Tagesfachschulen dauert $9^1/_2$ Monate vom 1. Oktober bis 15. Juli; das Schuljahr der Lehrwerkstätten wird durch einen besonderen Organisationsplan festgesetzt, wobei unter Umständen längere Ferienzeiten überhaupt ausgeschlossen werden können.

[33]) Die rein ländlichen Fortbildungsschulen, die es also nur mit Schülern zu tun haben, welche dem landwirtschaftlichen Berufe angehören, haben in Deutschland bis jetzt keine Organisation gefunden, welche eine genügende Anziehungskraft auf die Bevölkerung ausübt. Dies wäre hier um so notwendiger, als in der Mehrzahl der Staaten, und zwar gerade in den größten, keine Bestimmungen existieren, wonach ihr Besuch den jungen Leuten bis zum 18. Lebensjahre zur Pflicht gemacht werden könnte. Und doch könnten auch diese Schulen genau wie die gewerblichen Fortbildungsschulen durch starke Betonung eines praktischen Unterrichtes aus dem späteren Leben ebenso

anziehend gemacht werden wie die gewerblichen fachlichen Fortbildungsschulen. Haben sie aber einmal die nötige Zugkraft, so können sie auch im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung ebenso ausgenützt werden.

Die ländlichen Fortbildungsschulen müssen mangels entsprechender Mittel der Landgemeinden zunächst so bescheiden als möglich organisiert werden. In vielen Gegenden können sich aber sehr wohl zwei bis drei Landgemeinden zur Gründung einer solchen Schule vereinigen, wodurch die Kosten sich auf verschiedene Schultern verteilen. Diese Kosten könnten auch noch dadurch wesentlich verringert werden, daß die Erträgnisse, welche aus dem praktischen Unterricht fließen, der Schulunterhaltung zugute kommen. Sollen aber diese ländlichen Fortbildungsschulen irgendeine erziehliche Wirkung ausüben, so müssen sie sich auf drei Jahre ausdehnen und dürfen unter ein wöchentliches Unterrichtsmaß von vier Stunden, das im Winter verstärkt, im Sommer vermindert werden kann, nicht herabsinken.

Ich gebe im folgenden einen Plan einer solchen ländlichen Fortbildungsschule. Nach diesem Plane ist eine Schule in Margarethenried in Oberbayern eröffnet.

I. Zweck der Schule.

Die ländliche Fortbildungsschule hat den Zweck, in möglichstem Anschlusse an eine entsprechende praktische Ausbildung des Schülers die sittliche Erziehung im allgemeinen und die staatsbürgerliche Erziehung im besonderen zu fördern.

II. Dauer der Schule.

Die Schule umfaßt drei aufsteigende Jahreskurse. Sie schließt sich unmittelbar an die Werktagvolksschule an. Der Unterricht erstreckt sich — unbeschadet der Christenlehre — mindestens auf wöchentlich durchschnittlich vier Stunden. Es empfiehlt sich dabei, in den Herbst- und Wintermonaten die Unterrichtszeit zu erhöhen (auf 5 bis 6 Stunden), in den Frühjahrs- und Sommermonaten zu vermindern (auf 3 bis 2 Stunden). Im Frühjahr und Sommer kann, wenn nötig, der verminderte Unterricht ganz auf den Sonntagvormittag verlegt werden; im Herbst und Winter ist er auf die Werktagnachmittage nach Schluß des Unterrichts der Werktagvolksschule festzusetzen. An den Feiertagen findet kein Unterricht statt.

Der Besuch der Fortbildungsschule gilt als Ersatz für den Besuch der Sonntagsschule.

III. Lehr- und Stundenplan.

Im Mittelpunkt des Schulbetriebes steht bei den Knaben praktischer Unterricht in Obstbau und Bienenzucht, bei den Mädchen hauswirtschaftlicher Unterricht. Daran schließt sich bei den Knaben der staatsbürgerliche Unterricht, der zweckmäßig an die Aufgaben des praktischen Unterrichts anknüpft. Bei den Mädchen kann an allen Orten, wo eine geeignete Lehrkraft vorhanden ist, der hauswirtschaftliche Unterricht durch einen praktischen Unterricht in Gartenbau und Hühnerzucht ergänzt werden. In diesem Falle ist der Stundenplan entweder um eine Stunde zu erweitern oder der hauswirtschaftliche Unterricht gibt eine Unterrichtsstunde ab. Die Lehrgegenstände Rechnen und Deutsch stehen völlig im Dienste des praktischen und staatsbürgerlichen, bzw. hauswirtschaftlichen Unterrichts.

Die vier Wochenstunden verteilen sich gleichheitlich auf die vier Unterrichtsfächer. Wo bei den Mädchen kein praktischer Unterricht möglich ist, treffen auf den hauswirtschaftlichen Teil zwei, auf Deutsch und Rechnen je eine.

IV. Stoffauswahl und Stundenverteilung.

A) Ländliche Knabenfortbildungsschule. 1. Praktischer Unterricht (wöchentlich 1 Stunde). a) Obstbau im praktischen Kleinbetriebe. 1. Jahr: Vom Baumsatz. Das Wissenswerte aus den Lebensvorgängen im Obstbaum. Nahrungsstoffe. Organe zur Ernährung und Fortpflanzung. Atmung. Das Notwendigste über Klima, Lage und Bodenbeschaffenheit für Obstbau. Düngungsfragen (wie, wo, wann, womit). Setzen von jungen Bäumen. 2. Jahr: Von der Veredelung. Vom Veredeln der Pflanzen im allgemeinen. Die gebräuchlichen Veredelungsarten beim Obst: Okulieren und Pfropfen. Obstsorten. Beerensträucher. Formobst. 3. Jahr: Von der Baumpflege. Pflege des gesunden und kranken Baumes. Feinde der Obstbäume; ihre Bekämpfung. Über Obstverwertung und Obsthandel. Aufstellung eines Arbeitskalenders (das ABC des Obstbaumzüchters) für den Obstbau. Anmerkung: Der Unterricht ist überwiegend praktischer Unterricht; er bedarf eines Obstgartens von etwa 1 Tagwerk Größe. Je zwei Schüler erhalten einen bestimmten Abteil zur Pflege zugewiesen. Den praktischen Unterricht soll ein praktischer Landwirt erteilen in Gegenwart des Lehrers, falls dieser nicht selbst die entsprechende Vorbildung besitzt. Bei der Entlassung der Fortbildungsschüler kann jeder einige seiner

Pfleglinge aus den zur Aufzucht bestimmten Obstbäumen mit nach Hause nehmen. Die sonstigen Erträgnisse des Obstgartens dienen dem Unterhalt der Schule. — Die Rechnung hierüber sollen tüchtige Schüler führen. — b) Grundzüge der Bienenzucht. 1. Jahr: Der Bienenstaat. Bau der Insekten im allgemeinen. Funktionen ihrer Organe. Entwicklung der Biene. Arbeiter, Drohnen, Königin. Arbeitsteilung im Bienenstaat. Feinde des Bienenstaates. 2. Jahr: Pflege des Bienenstaates. Erfordernisse zum Gedeihen eines Bienenvolkes. Bienenweide. Schwärmen. Einwinterung. Bienenwohnungen. Krankheiten und andere Feinde. Bekämpfung. 3. Jahr: Nutzen der Bienenzucht. Honig und Wachs. Vermehrung des Bienenvolks durch Schwärme. Pflanzenbefruchtung durch die Bienen. Verwertung der Produkte und Handel mit ihnen. Anmerkung: Der Unterricht wird vorwiegend am Bienenstand erteilt von einem erfahrenen Bienenzüchter des Ortes. Der Lehrer nimmt in der Schule die theoretischen Ergänzungen vor. Ist er selbst Bienenzüchter, so kann er auch den praktischen Unterricht übernehmen. Im Laufe der Zeit und je nach der Zahl der Schüler können 12 bis 16 Bienenstände gehalten werden. Das Erträgnis dient dem Unterhalt der Schule. Es empfiehlt sich, die Abrechnungen über die Erträgnisse den tüchtigen Schülern anzuvertrauen.

2. Lebens- und Bürgerkunde (wöchentlich 1 Stunde). 1. Jahr: Über Ernährung, Wohnung und Kleidung jetzt und in früheren Zeiten. Gesundheitsregeln. Die Entwicklung des Bauernstandes bis zu den Zeiten der französischen Revolution. 2. Jahr: Das Aufsteigen des Bauernstandes im 19. Jahrhundert. Vergleich des deutschen Bauernstandes mit dem anderer Länder (Rußland, Italien, England). 3. Jahr: Aufgaben des Bauernstandes infolge der veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse. Landwirtschaftlich produktive Länder. Weltverkehr und Weltwirtschaft. Der Landwirt als Staatsbürger. Staatsverfassung und Staatsaufgaben.

3. Rechnen im Anschluß an Bürger- und Lebenskunde und an den praktischen Unterricht (wöchentlich 1 Stunde). 1. Jahr: Rechenaufgaben über Ernährung, Wohnung, Kleidung, Heizung, Beleuchtung. Sparkassen und Sparanlagen. Tägliche, monatliche, jährliche Ausgaben. Jahresabschlüsse. Haushaltungsbuch. 2. Jahr: Über Düngerwerte und Düngerpreise. Einkauf von Dünger. Berechnung der Düngermengen. Kosten des Bienenstandes. Überwinterungskosten. Einkauf von Formobst und Beerensträuchern. Verzinsung von Sparanlagen. Einkauf von Staatspapieren. Hypotheken-

verzinsung. Rabattrechnung. 3. Jahr: Rechnungen aus dem Gebiet der Obstverwertung und der Verwertung von Honig und Wachs. Verkaufsrechnungen. Spesen. Gewinn. Arbeiterversicherung. Steuer und Brandversicherung. Inventaraufnahme. Einnahmen und Ausgaben auf einem mittleren Bauernhof im Jahre.

4. Deutsche Sprache im Anschluß an Lebens- und Bürgerkunde und an den praktischen Unterricht (wöchentlich 1 Stunde). a) Lesen. Geeignete Lesestücke nach Auswahl des Lehrers aus dem eingeführten Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. Die Lesestücke dienen teils der Befestigung und Erweiterung des Sachunterrichts, teils der sittlichen Erbauung und Anregung. Deutsche Klassiker. b) Aufsatz. Der Aufsatz ist in der Hauptsache Geschäftsaufsatz. Ab und zu können auch Ereignisse aus dem praktischen Unterricht oder dem täglichen Leben Veranlassung zu schriftlichen Darstellungen geben. 1. Jahr: Bürgerlicher Brief. Anfragen, Erkundigungen, Auskünfte, öffentliche Anzeigen. 2. Jahr: Bestellbriefe, Rechnungen, Quittungen, Zeugnisse, Erklärungen, Wechsel. 3. Jahr: Verkehr mit Behörden (Lokal-, Distrikts-, Kreisbehörden). Ausfüllung von Post- und Verkehrsformularen.

B) Ländliche Mädchenfortbildungsschule. 1. Hauswirtschaftlicher Unterricht (wöchentlich 2 Stunden). 1. Jahr: Ernährung. Bau und Tätigkeit unserer Ernährungsorgane. Milch und Eier. Fleisch und Fett. Obst, Brot, Gemüse. Eßbare Schwämme der Umgegend. Zucker, Salz, Pfeffer, Kaffee, Tee, Kakao. Wasser, Bier, Wein, Branntwein. Gesundheitsregeln der Ernährung. 2. Jahr: Kleidung und Wohnung. Atmung und Blutkreislauf. Die ortsüblichen Kleidungsstoffe. Hygiene der Kleidung. Reinigung. Ausbesserung. Licht und Luft in der Wohnung. Heizung und Beleuchtung. Vorsichtsmaßregeln in Heizung und Beleuchtung. Blumenpflege in und am Hause. Gesundheitsregeln der Wohnung und Kleidung. 3. Jahr: Über Kindererziehung. Das Wichtigste aus der Säuglingspflege. Bedeutung und Aufgaben frühzeitiger Gewöhnung. Das Kinderspiel. Erziehung durch Spiele und häusliche Arbeit. Erzählungen, Märchen, Kinderreime, Kinderlieder. Strafen und Belohnungen. Erziehung zum Gehorsam und zur Selbstbeherrschung. Erziehung zur Wahrhaftigkeit und Verantwortlichkeit. Anmerkung: Mit dem theoretischen Unterricht über Ernährung sollen womöglich 15 bis 20 praktische Kochlektionen zu je 2 Stunden verbunden werden, so daß sich also die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zur Hälfte auf den praktischen Unterricht verteilt. Der Unterricht

über Bekleidung ist tunlichst praktisch zu gestalten. Von den 80 Stunden im Jahre sollen 40 bis 60 auf praktischen Unterricht fallen (Flicken, Stricken, Herstellung einfacher Wäschegegenstände), mit dem ja auch die theoretischen Belehrungen verknüpft werden können. Wo eine Kinderbewahranstalt ist, sollen die Schülerinnen mit den Kindern Spiel- und Beschäftigungsübungen abhalten, erzählen und singen helfen. Jedenfalls sind die Kinderbeschäftigungen und einfachen Kinderspiele im Unterricht mit den Mädchen durchzuarbeiten. Ebenso sollen sie einen Schatz von guten Erzählungen, Märchen, Kinderreimen und Kinderliedern sich erwerben.

2. Rechnen im Anschluß an den hauswirtschaftlichen Unterricht (wöchentlich 1 Stunde). 1. Jahr: Rechenaufgaben über Ernährungsfragen. Kostenberechnung verschiedener Mahlzeiten. Verhältnisrechnungen über Nährstoffe in verschiedenen Nahrungsmitteln. Vergleiche von Nahrungsmitteln nach ihrem Nährwert und Kostenpunkt. Einkauf auf Vorrat und Bedarfseinkauf. Sparanlagen. 2. Jahr: Rechenaufgaben über Wohnung und Kleidung. Einkauf von verschiedenen Kleidungsstoffen. Berechnung von Kleidungsstoffen. Brenn- und Heizwerte. Vergleich der Brenn- und Heizstoffe auf ihren Wärmewert und Kostenpunkt. Rabatt beim Einkauf. Einkauf beim Hausierer und im Geschäft. 3. Jahr: Der Familienhaushalt. Kosten eines Kindes im Jahre. Kosten der Dienstboten. Kosten eines Haushaltes mit Familie und Gesinde. Einnahmen und Ausgaben aus Feldbau, Obstbau, Bienenzucht, Waldungen, Viehzucht. Jahreshaushalt. Haushaltungsbuch.

3. Deutsche Sprache im Anschluß an den hauswirtschaftlichen Unterricht (wöchentlich 1 Stunde). a) Lesen (wie in der Knabenfortbildungsschule). b) Aufsatz. 1. Jahr: Der bürgerliche Brief. Anfragen, Erkundigungen, Auskünfte. Kochrezepte. Darstellungen aus dem hauswirtschaftlichen Unterricht. 2. Jahr: Bestellungen, Rechnungen, Quittungen, Zeugnisse. Darstellungen aus dem hauswirtschaftlichen Unterricht. 3. Jahr: Erzählungen für Kinder. Aufzeichnungen aus dem Unterricht über Kindererziehung. Formulare für Post- und Frachtverkehr.

Wo es die Umstände gestatten:

4. Praktischer Unterricht (wöchentlich 1 Stunde). 1. Jahr: Gemüsebau. Hülsenfrüchte, Kohlarten, Rüben. Behandlung der Samen und Keimlinge. Behandlung des Bodens. Pflege der jungen Pflanzen. Pflege zur Zeit der vollen Entwicklung. Konservieren der Gemüse. (Vgl. dazu auch „Hauswirtschaftlicher Unterricht, 1. Jahr".)

2. Jahr: Blumenpflege. Rosen, Nelken, Geranien. Das Wichtigste über Bau und Lebensweise der Pflanzen, entwickelt an den Haus- und den wilden Geranien. Vermehrung durch Ableger. Veredeln von Rosen und Nelken. 3. Jahr: Geflügelzucht. Über den Bau und die Lebensweise der Hühner. Hühnerrassen. Stallungen. Fütterung und sonstige Pflege. Krankheiten der Hühner. Absatzgebiete für die Produkte der Hühnerzucht. Anmerkung: Der Unterricht bedarf eines Gartens von etwa $1/2$ Tagwerk Größe. Je zwei Mädchen erhalten ein Beet zugewiesen. Er setzt eine entsprechend vorgebildete Lehrkraft voraus, etwa den Gärtner eines benachbarten Gutes. Wo der Lehrer des Ortes mit seiner Frau selbst einen Gemüsegarten und Geflügelhof pflegen, werden diese den Unterricht übernehmen können. Sind geeignete Lehrkräfte nicht vorhanden, so wird dieser praktische Unterricht am besten gar nicht eingeführt.

[34]) Herbert Spencer, „Die Erziehung in geistiger, sittlicher und leiblicher Hinsicht", deutsche Ausgabe von Dr. Fritz Schultze. Fr. Mauke. Jena, 3. Auflage 1889. S. 41.

[35]) Darin ist heute allerdings zum Teil ein Wandel eingetreten. Für die Errichtung und die Gestaltung von Mädchengymnasien sind seit 1909 in den größeren deutschen Staaten ministerielle Erlasse erschienen. Ich begrüße sie. Die Frage der Koedukation ist dagegen im Zurückweichen begriffen; sie wird nur da gefordert, wo keine eigenen höheren Lehranstalten für Mädchen eingerichtet werden können. Der Ruf nach dem Frauenstimmrecht nimmt stark zu. Ich wünsche nur, daß seine Erfüllung nicht der notwendigen Vorbildung der Frau vorauseilt.

[36])So hat auch in Baden die im Jahre 1874 eingeführte, unserer bayerischen Feiertagsschule ganz analoge wöchentlich zweistündige obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen im Jahre 1891 zu hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen obligatorischen Charakters geführt.

[37]) Der Besuch der 8. Klasse galt als Ersatz für den Besuch der beiden ersten der drei in Bayern obligatorischen Feiertagsschuljahre. Dies fällt in Zukunft weg, da von 1913 ab auch diese Klasse ein obligatorischer Bestandteil der Volksschule wird.

[38]) Im Herbste 1909 betrug die Schülerinnenzahl der weiblichen Fortbildungsschule 2100. Sie hat sich also mehr als verdoppelt seit acht Jahren, während die Bevölkerung nur um 11 Prozent zugenommen hat. Rechnet man dazu die 1200 Schülerinnen der achten Klassen, so sieht man, daß immerhin bereits gegen 3300 Mädchen jährlich eingehenden hauswirtschaftlichen Unterricht erhalten.

[39]) Die beiden Abteilungen der weiblichen Fortbildungsschule in München verteilen den Unterricht in den verschiedenen Fächern in folgender Weise:

A. Hauswirtschaftliche Abteilung.

a) Pflichtfächer:	I. Kl	II. Kl.	III. Kl.
1. Religion	1	1	1
2. Haushaltungskunde und Gesundheitslehre	2	2	2
3. Deutsche Sprache	2	2	2
4. Rechnen und hauswirtschaftliche — im III. Kurs gewerbliche — Buchführung . . .	1	1	1
5. Erziehungskunde.	—	—	1
Zusammen:	6	6	7
b) Wahlfreie Fächer:			
Weibliche Handarbeiten	2	3	4
Französische Sprache.	3	2	2
Englische Sprache.	3	2	2
Gewerbliches Zeichnen	6	6	6

B. Kaufmännische Abteilung.

	I. Kl	II. Kl.	III. Kl.
1. Religion	1	1	1
2. Deutsche Sprache mit Handelskorrespondenz	3	3	3
3. Kaufmännisches Rechnen	2	1	—
3. Wechsellehre einschließlich Wechselrechnen .	—	1	—
3. Buchführung mit Rechnen	—	—	2
4. Stenographie	—	1	1
5. Französisch oder Englisch	3	2	2
Zusammen:	9	9	9

Für die Lehrgegenstände der hauswirtschaftlichen Abteilung sind folgende Unterrichtsziele im einzelnen sowie allgemeine Grundsätze und Stoffverteilungen maßgebend:

I. Haushaltungskunde und Gesundheitslehre.

1. Der Unterricht in der Haushaltungskunde bildet den Mittelpunkt und die Grundlage der ganzen Unterweisung. Der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen ist so zu gestalten, daß er sich an den Unterricht in der Haushaltungskunde anschließt, denselben erweitert, vertieft, ausschmückt und geistig belebt. 2. Zweck und Ziel dieses Unterrichtes ist die Unterweisung über eine verständige Führung eines einfachen bürgerlichen Haushaltes, in bezug auf Ernährung, Wohnung, Kleidung und Wäsche, Gesundheits-, Kinder- und Krankenpflege; auf die Vermittlung sittlicher Grundsätze und Pflege des

innerlichen Lebens der Frau ist dabei ein besonderes Augenmerk zu richten. 3. Auf der Grundlage des in den oberen Volksschulklassen erteilten Unterrichtes ist hierbei stets an Bekanntes anzuknüpfen und auf das häusliche Leben Bezug zu nehmen, so daß der hauswirtschaftliche Unterricht sich als eine Anwendung der in der Volksschule erworbenen naturkundlichen Kenntnisse auf die Gebiete des Hauswesens darstellt. 4. Der Unterricht beschränkt sich nicht etwa auf theoretische Belehrungen, sondern ist auf unmittelbare Anschauung zu gründen, durch Experimente zu bekräftigen und durch Vergleiche zu beleben. 5. Stoffverteilung:

I. Klasse. Die Ernährung. a) Die Ernährungsorgane für feste und flüssige Stoffe. (Wiederholung. — Vergleiche den Lehrplan der 7. Volksschulklasse.) b) Anorganische Nahrungsmittel: 1. Wasser, 2. Eis, 3. Salz. c) Tierische Nahrungsmittel: 1. Milch, 2. Eier, 3. Fleisch und Fett. d) Pflanzliche Nahrungsmittel: 1. Obst, 2. Getreide, Brot, 3. Hülsenfrüchte, 4. Kartoffeln, 5. Kohlarten, 6. Rübenarten, 7. Eßbare Pilze. e) Genußmittel: 1. Zucker, Pfeffer, Senf usw., 2. Kaffee, Tee, Schokolade, 3. Bier, Wein, Branntwein (Wirkungen des Alkohols). f) Überblick über die notwendigen Nährstoffe und über die Nährwerte. Zusammensetzung der Nahrung. g) Zersetzung (Verdauung, Gärung, Fäulnis) und Konservierung der Nahrungsmittel. h) Gesundheitslehre der Ernährung; Eß- und Trinkregeln. i) Der gedeckte Tisch. Dazu im Jahre 6 bis 8 Kochlektionen (als Fortführung des Unterrichts in den achten Klassen).

II. Klasse. Kleidung und Wohnung. Einleitung. a) Die atmosphärische Luft. b) Atmung und Blutkreislauf (vgl. Lehrplan der 7. Klasse!). c) Wärmeleitung, Wärmestrahlung, Verdunstung. d) Erhaltung und Regelung der Eigenwärme.

A. Kleidung. a) Kleidungsstoffe, ihre Bearbeitung und Veränderung durch Gerben, Bleichen, Färben; 1. Leinen, 2. Baumwolle, 3. Seide, 4. tierische Wolle, 5. Pelze, 6. Haut. b) Physikalische Eigenschaften der Kleidungsstoffe und der fertigen Kleider. c) Gesundheitsregeln für Bekleidung, Geschmack und Anstand in Kleidung. d) Reinigung der Kleidung auf trockenem und nassem Wege (Waschen, Stärken, Bügeln). e) Reinigungsmittel. f) Bett.

B. Wohnung. a) Baustoffe. b) Physikalische Verhältnisse der Wohnung (Lage, Bodenbeschaffenheit, Grundwasser, Kanalisation, Luft, Licht). c) Heizung: 1. Brennstoffe. 2. Heizungsarten. d) Beleuchtung: 1. Beleuchtungsstoffe, 2. Beleuchtungsarten. e) Vorsichtsmaßregeln bei Heizung und Beleuchtung. f) Ventilation und Desin-

fektion. g) Gesundheitsregeln. h) Wohnungseinrichtung. Dazu im Jahre 6 bis 8 Kochlektionen.

III. Klasse. Die Familie. Einleitung. Der Familienbegriff im engeren und weiteren Sinne.

A. Die Familie im engeren Sinne: a) Eigenschaften und Aufgaben der Hausfrau. b) Die Erziehung der Kinder. (Hierzu ausführliche Präparationen.) c) Die Pflichten der Kinder gegen die Eltern. d) Die Frau und die Dienstboten; Pflichten und Rechte. e) Krankenpflege und Versicherungswesen. f) Pflege der häuslichen Freuden (Feste, Gastfreundschaft, Besuch, geselliger Verkehr).

B. Die Familie im weiteren Sinne: a) Die Gemeinde als Familie. b) Verkehrsleben und Verkehrsmittel; Anstandsregeln im Verkehr. c) Die Berufswahl der Frau. d) Die Frau im Geschäftsleben. e) Das Vaterland. f) Unsere Behörden. g) Rechte der Frau im öffentlichen Leben (gleichzeitig mit d und e zu behandeln). Anmerkung: Auch für die III. Klasse sind 6 bis 8 Küchennachmittage vorzusehen. — Bei Bereitung der Gerichte in der III. Klasse ist auf folgende Gesichtspunkte zu achten: 1. Ernährung des Kindes, 2. Krankenkost, 3. Besuch. Dabei ist vor allem auf Einfachheit und Sparsamkeit zu sehen.

II. Deutsche Sprache.

1. Der Unterricht in der deutschen Sprache zielt auf Steigerung der Sprachfertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke ab. 2. Er beschränkt sich auf den Gebrauch des Lesebuches und auf den Aufsatzunterricht. Demnach findet weder für Rechtschreiben noch für Sprachlehre besonderer Unterricht statt. Die hierin noch erforderlichen Unterweisungen sind beim Lesen und Aufsatze zu geben. 3. Der Unterricht in der deutschen Sprache hat in die innigste Beziehung zur Haushaltungskunde zu treten, welche überhaupt den Mittelpunkt des gesamten Schullebens zu bilden hat. 4. Im übrigen gelten für den Unterricht in der deutschen Sprache und insbesondere für die methodische Behandlung der Lesestücke die Grundsätze, welche der „Lehrplan für die Werktagsschulen Münchens“ aufstellt.

a) Lesen. Das Lesen wird mehr des Inhaltes wegen als um seiner selbst willen gepflegt. Die Stoffe, denen die Lesestücke zu entnehmen sind, gruppieren sich in allen drei Klassen in folgende vier Rubriken: 1. Lesestücke im Anschlusse an den Unterricht in der Haushaltungskunde, Gesundheitslehre und Erziehungskunde. 2. Ethische Lesestücke (kirchliche, vaterländische und häusliche Feste, Naturleben

usw.). 3. Lesestücke zur Einführung in das Verständnis der deutschen Dichtung. (Schilderungen, Erzählungen, Fabeln, Sagen, Märchen, Balladen, Lieder, Dialektdichtungen.) 4. Geographie und historische Lesestücke. Da ein besonderer Unterricht in Geographie und Geschichte nicht erteilt wird, so sind die Belehrungen aus diesen Wissensgebieten im Anschlusse an geeignete Lesestücke zu bieten. Als Aufgabe der geographischen Belehrungen gilt die Förderung richtiger Vorstellungen von der Beschaffenheit der Erde als Wohnplatz der Menschen und als Erzeugerin der Mittel zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse, sowie von dem Zusammenhang der geographischen und wirtschaftlichen Verhältnisse. Die geschichtlichen Belehrungen haben auf Förderung der Vaterlandsliebe und des Pflichtgefühls durch Vorführung von kulturgeschichtlichen Bildern und durch Besprechung von Lebensbildern hervorragender geschichtlicher (namentlich weiblicher) Personen hinzuwirken.

b) Aufsatz. Er soll in erster Linie erstreben, daß die Mädchen sich klar über alle Dinge ausdrücken lernen, die ihnen nahe liegen. Unter den verschiedenen Stilformen ist besonders der Brief zu üben. Die Themata sind aus folgenden vier Gruppen zu nehmen: 1. Themata im Anschlusse an den Unterricht in der Haushaltungskunde, Gesundheitslehre und Erziehungskunde. 2. Schilderungen aus dem täglichen Leben der Mädchen. 3. Deutsche Sprichwörter in kurzen Erklärungen mit praktischen Beispielen. 4. Geschäftsaufsätze.

III. Rechnen (1 Wochenstunde).

Der Rechenunterricht hat vor allem in der I. und II. Klasse den engsten Anschluß an die in der Haushaltungskunde behandelten Stoffe zu suchen, so daß die Beispiele aus dem wirklichen Leben entnommen werden und das Gepräge der unmittelbaren Verwertbarkeit zeigen.

I. Klasse. Es kommen folgende sechs Gruppen von Aufgaben zur Behandlung: 1. Schlußrechnungen in Beispielen aus dem hauswirtschaftlichen Leben. 2. Einfache Flächenberechnungen in Beispielen aus dem hauswirtschaftlichen Leben. (Entstehung des Metermaßes, Zusammenhang des Längen-, Flächen-, Körper- und Hohlmaßes, des Gewichtes.) 3. Berechnung des Preises der Lebensmittel beim Einkauf im kleinen und im großen mit Anwendung der Prozent- und Rabattberechnung. Berechnung ganzer Mahlzeiten. 4. Berechnung des täglichen, monatlichen und jährlichen Bedarfs der Küche, Führung des Küchenbuches. 5. Berechnung der in den einzelnen Nahrungsmitteln enthaltenen Nährstoffe und des gesamten Nährwertes

einer Mahlzeit. 6. Berechnung des Einkaufspreises von Kücheneinrichtungsgegenständen.

II. Klasse. Die Aufgaben sind mit Berücksichtigung folgender sieben Gruppen zu wählen: 1. Berechnung von Maß- und Preisverhältnissen bei Herstellung, Instandhaltung und Reinigung von Kleidung und Wäsche. Wäschezettel und Aussteuerverzeichnis. 2. Berechnung von Warensendungen mit Anwendung von Prozent-, Gewinn- und Rabattrechnung. Fracht, Brutto, Tara, Netto. 3. Umrechnung deutscher Münzen in fremde und umgekehrt — nach dem Kurse. 4. Berechnung der Brennstoffe nach Verbrauchsmenge, Heizwert und Kosten unter verschiedenen Voraussetzungen. (Holz, Torf, Anthrazit, Briketts, Braunkohle, Steinkohle.) 5. Berechnung der Beleuchtung nach Verbrauchsmenge, Lichtwert und Kosten unter verschiedenen Voraussetzungen. (Kerzen, Öl, Gas, elektrisches Licht.) 6. Ausstellung von Rechnungen über Einrichtungsgegenstände. 7. Ertrag eines Hauses. (Mietzins, Wasserzins, Steuer, Feuer- und Mobiliarversicherung, Hypothek.) Buchung der berechneten Fälle in einfacher Form.

III. Klasse. Hier kommen noch sechs Gruppen in Betracht, von denen die beiden letzten in der Haushaltungskunde mitzubehandeln sind: 1. Grundzüge einer geordneten gewerblichen Buchführung. 2. Buchung eines einmonatlichen Geschäftsganges. 3. Jährliche Kostenvoranschläge für ein Hauswesen von 4 bis 8 Personen. (Reisen, Einladungen usw.) 4. Die Grundzüge des Wechsels. 5. Arbeits- und Lohnberechnung; Kranken-, Unfall- und Altersversicherung. 6. Wertpapiere (Kapital- und Einkommensteuer), Sparkasse, Lebensversicherungen.

IV. Weibliche Handarbeiten.

1. Zu erstreben ist Selbständigkeit in der Herstellung, Instandhaltung und Ausbesserung der Tisch- und Bett-, Kinder- und Frauenleibwäsche; Aneignung der für eine Frau bürgerlichen Standes erforderlichen Fertigkeit im Herstellen und Ausbessern von Herrenhemden und einfachen Kleidungsstücken; Weißsticken und Häkeln, soweit es nötig ist, um Wäschegegenstände in zierlicher, geschmackvoller Weise auszustatten und den Schönheitssinn der Schülerinnen zu wecken und zu fördern, Bekanntschaft mit den Eigenschaften und Wertverhältnissen der wichtigsten Bekleidungs- und Wäschestoffe. 2. Der Unterricht hat sich möglichst dem Unterricht in der Haushaltungskunde anzuschließen; dabei sollen die Schülerinnen namentlich auch zu einer wirtschaftlichen Verwertung der Stoffe und zum Verwenden von Abfällen, von Stoffresten usw. zum Ausputz, für Hüte, zu Verbänden,

zum Flicken, Besetzen, zum Futter usw. angeleitet werden. 3. Es kann dabei das in der Schule Begonnene zu Hause weitergearbeitet werden. In allem ist die praktische Verwertbarkeit der Arbeiten im Auge zu behalten. 4. Geübt wird in der

I. Klasse: Anfertigung von Tisch-, Bett- und Leibwäsche; Zuschneiden und Heften derselben; Ausschmückung mit einfachen Verzierungen als: Stielstichrändchen, kleinen Bogen (Schlingen, Festons), Hohlsäumen u. dgl.; Strümpfestopfen, Ferseneinstricken und Wäscheausbessern.

II. Klasse: Anfertigung von Wäschegegenständen. Hemdenzuschneiden in verschiedenster Form; geschmackvolle Ausarbeitung derselben mit Weißstickereien, Zierstichen und Häkelarbeit. — Stopfen und Stückeln von Stoffen, Strümpfen, Trikotagen und Wäschegegenständen.

III. Klasse: Anleitung zum Fertigen von Herrenhemden und Bekleidungsgegenständen für Kinder. Herstellung von Schürzen, Hauben, einfachen Röcken und Blusen. Ausbessern und Stopfen wie in II.

V. Französisch.

I. Klasse. Die Methode bleibt bis auf weiteres die Lautmethode; dementsprechend erfolgt im Anschlusse an das auf Grund dieser Methode abgefaßte Lesebuch zunächst planmäßige Laut- und Leseschulung. Die einzelnen sehr kurzen und äußerst einfachen Lesestücke werden alsdann eingehend nach der grammatikalischen Seite hin verarbeitet, und zwar sollen in diesem Jahre folgende grammatikalische Begriffe das geistige Eigentum der Schülerinnen werden: 1. Das Geschlechtswort. 2. Das Hauptwort. 3. Die Hilfszeitwörter avoir und être. 4. Das Eigenschaftswort. (Übereinstimmung in Zahl und Geschlecht.) 5. Die regelmäßigen Zeitwörter auf er im Indikativ und Imperativ. 6. Das Fürwort (persönlich, hinzeigend, besitzanzeigend, bezüglich und fragend). 7. Das Zahlwort. Von Weihnachten ab nebenher eine einfache Lektüre, die nur um des Inhaltes willen und nicht des Sprachstoffes wegen zu pflegen ist. An diese Lesestücke sind Konversationen nach vorgegebenen Fragen anzuknüpfen. Einfache Briefe, kurze Gedichte, kleine Lesestücke sollen auswendig gelernt und aus dem erworbenen Wortschatze Diktate gegeben werden.

II. Klasse. In Verfolgung der gleichen Methode sind in diesem Jahre folgende grammatikalische Formen auszubauen: 1. Hilfszeitwörter im Konjunktiv. 2. Eigenschaftswörter, Steigerung. 3. Die regelmäßigen Zeitwörter in allen Zeiten und Redeweisen; aller und envoyer. 4. Eigenschaftswörter, unbestimmte. 5. Fürwörter, unbestimmte. 6. Binde-, Verhältnis-, Umstands- und Empfindungswörter.

Einfache Lesestücke und Gedichte sind auswendig zu lernen, kurze Briefe gegebenen Mustern nachzubilden und Diktate zu üben.

III. Klasse. Die Methode ist die gleiche wie in den Vorjahren. Die Wortlehre findet ihren Abschluß: 1. Durch Wiederholung der regelmäßigen Verba in allen Zeiten und Aussageweisen mit Hinzufügung der reflexiven Verba. 2. Durch die Behandlung der wichtigsten unregelmäßigen Verba. 3. Durch Vollendung der Lehre vom Fürwort. Bezüglich des Satzbaues ist nur das Notwendigste zu ergänzen. Die Geschäftsbriefe sind unter Anlehnung an gegebene Muster, die auch als Diktate darzubieten sind, zu üben. In der hauswirtschaftlichen Abteilung tritt der bürgerliche Brief an die Stelle. Französischer Telegramm- und Anzeigenstil.

VI. Englisch.

Lehrziel, Methode und Lehrgang sind die gleichen wie im Französischen.

VII. Gewerbliches Zeichnen.

Das gewerbliche Zeichnen umfaßt bis auf weiteres: Zeichnen nach der Natur und nach kunstgewerblichen Modellen, Entwerfen von dekorativen Flächenmustern für bestimmte Zwecke (Tapeten, Vorsatzpapiere, Stickereien, Textilmuster, Porzellanmalereien usw.).

Mit dem Herbst 1914 wird die weibliche Fortbildungsschule für alle Mädchen ohne Ausnahme, welche keine höhere Schule nach Ablauf ihrer achtjährigen Werktagsschulpflicht besuchen, eine Pflichtschule werden. Etwa 11 000 Mädchen werden dann noch zwei weitere Jahre einen wöchentlich sechsstündigen Unterricht zu besuchen haben.

Die neue obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen wird genau nach den gleichen Grundsätzen organisiert werden wie die Knabenfortbildungsschule. Zunächst werden drei große Hauptgruppen gebildet, eine hauswirtschaftliche, eine kaufmännische und eine gewerbliche Abteilung.

Zum Besuch der hauswirtschaftlichen Abteilung sind nicht bloß alle Dienstmädchen und alle jene Mädchen verpflichtet, welche überhaupt noch keinen Beruf gewählt haben oder in der Familie bzw. im Geschäfte der Eltern als Haustöchter tätig sind, sondern auch alle jenen Mädchen, welche in Fabrikbetrieben einer ungelernten Beschäftigung obliegen. Doch bleibt es den Mädchen, die im häuslichen oder geschäftlichen Kreis der eigenen Eltern tätig sind, unbenommen, an Stelle der hauswirtschaftlichen Abteilung auch die kaufmännische zu wählen.

Die kaufmännische Abteilung ist für alle in Handelsgeschäften ver-

wendeten, die gewerbliche Abteilung für alle im Gewerbe- und Industriebetrieb tätigen Mädchen obligatorisch, soweit es sich um gelernte Arbeiterinnen handelt. Für Gewerbe und Industrien, in denen eine nicht genügende Anzahl (etwa 20) von Mädchen vorhanden ist, eine eigene fachliche Schule einzurichten, werden keine besonderen Klassen gebildet. Ist eine entsprechende Fachklasse für Knaben vorhanden, so haben die Mädchen diese Fachklasse zu besuchen, ist keine vorhanden, so besuchen die Mädchen die hauswirtschaftliche Abteilung.

Da alle Klassen streng fachlich organisiert werden, da aber anderenteils die hauswirtschaftliche weitere Ausbildung auch für die Schülerinnen der kaufmännischen und gewerblichen Abteilungen wünschenswert ist, so wird neben dem obligatorischen Unterricht auch noch fakultativer eingerichtet.

Dieser fakultative Unterricht erstreckt sich nicht bloß auf alle Gebiete der hauswirtschaftlichen Abteilung (Kochen, Nähen, Waschen, Bügeln usw.), sondern auch auf fremde Sprachen, Stenographie und Schreibmaschinenunterricht. Außerdem sind noch besondere geschlossene Haushaltungskurse für alle der Fortbildungsschulpflicht entwachsenen Mädchen geplant.

Die Lehrkräfte werden in der Hauptsache im Hauptamte angestellt, nachdem sie die entsprechende Vorbildung nachgewiesen haben. Mit allen Klassen werden praktische Arbeitsgelegenheiten verbunden (Küchen, Wasch- und Bügelräume, Werkstätten, Laboratorien usw.). Denn der praktische Unterricht soll wie bei den Knaben den Ausgangs- und Zentralpunkt des gesamten übrigen Unterrichts bilden.

[40]) Aus der folgenden Tabelle ersieht man, wie die Frequenz dieser Schulen und die Kosten für den Unterhalt seit 1902 gewachsen sind. In den Jahren 1908 und 1912 stellen sich nämlich die Ziffern folgendermaßen:

	Frequenz		Ausgabe in 1000 Mark	
	1908	1912	1908	1912
1. Allgem. weibliche Fortbildungsschule	2100	2330	74	85
2. Mittwochschule u. Sonntagsschule..	7370	7800	70	75
3. Achte Mädchenklasse............	1120	1380	159	206
4. Städtische Mädchenhandelsschule...	500	590	47	61
5. Frauenarbeitsschule............	660	640	62	56
Summa:	11650	12740	412	483

[41]) Die Stundenzahl der Sonntag- und Mittwochschule ist im Jahre 1905 auf drei erweitert worden. Bei dieser Gelegenheit wurde auch der Lehrplan der Sonntagschule einer Revision unterzogen. Von den 3 Stunden treffen 1/2 Stunde auf den in Bayern durch Allerhöchste Verordnung bis zum 16. Lebensjahre vorgeschriebenen Religionsunterricht, 2 1/2 Stunden auf den Profanunterricht, und zwar diese 2 1/2 Stunden gemäß folgender Stundenverteilung, die in dreiwöchentlichem Turnus wechselt:

I. Woche:	1 Std. Haushaltungskunde.	3/4 Std. Rechnen.	3/4 Std. Lesen.
II. Woche:	1 Std. Aufsatz.	1 Std. Aufsatz.	1/2 Std. Lesen.
III. Woche:	1 Std. Rechnen	3/4 Std. Haushaltungskunde.	3/4 Std. Lesen.

Der Lehrplan ist unter wesentlicher Kürzung des Stoffes dem der hauswirtschaftlichen Abteilung der weiblichen Fortbildungsschule analog.

[42]) Vgl. vor allem: Helene Lange und Gertrud Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung. Verlag Möser, Berlin 1901. (Gibt in 4 Bänden einen ausgezeichneten und sehr vollständigen Überblick über alle einschlägigen Fragen.) — Marg. Henschke, Über die allgemeine Fortbildung junger Mädchen im Anschluß an die höhere Mädchenschule in der Zeitschrift „Frauenbildung" 1902, B. G. Teubner, Leipzig. (Ein in jeder Hinsicht trefflicher Aufsatz!) — Harald Höffding, Ethik, Fuß, Leipzig 1888, in dem Kapitel „Die Familie", S. 192—251. — Friedrich Paulsen, System der Ethik, W. Hertz, Berlin 1900. 5. Auflage, Bd. II, S. 235—291. — Johannes Müller, Der Beruf und die Stellung der Frau, Verlag der grünen Blätter, Leipzig 1902. — Beachtenswert ist auch die kleine Schrift: Ida von Kortzfleisch, Der freiwillige Dienst in der wirtschaftlichen Frauenhochschule, Carl Meyer, Hannover 1895; nur dürfte hier das Vielerlei der Forderungen einer gründlichen Frauenbildung gefährlich werden. — Auch die Organisation der Mädchen- und Frauengruppen für soziale Hilfsarbeit in Berlin wirkt in unserem Sinne. Siehe hierüber die Zeitschrift: Soziale Praxis, herausgegeben von Dr. Franke, VIII. Jahrg. 1898/99, Berlin. — Vgl. ferner: Lüngen, Warum muß und wie kann die Erziehung des weiblichen Geschlechtes zweckmäßiger gestaltet werden? in der Zeitschrift: Die Jugendfürsorge, II. Jahrgang 1901, Nicolai, Berlin. — O. Pache, Die Erziehung der Mädchen und die

Fortbildungsschule in Pache, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, 4. Teil, S. 1—35, Herrosée, Wittenberg 1899. — Th. Lautz, Fortbildungs- und Fachschulen für Mädchen, F. Bergmann, Wiesbaden 1902. — Luise Hagen und Anna Beyer, Die Erziehung der weiblichen Jugend vom 15. bis 20. Lebensjahr. Zwei von der K. Akademie zu Erfurt gekrönte Preisschriften, Carl Villaret, Erfurt.

[43]) Auf der II. Generalversammlung des Deutschen Vereins für das Fortbildungsschulwesen zu Düsseldorf am 4. und 5. Oktober 1902 habe ich 12 Leitsätze für die Organisation weiblicher Fortbildungsschulen aufgestellt, denen ich heute, nach 5 Jahren weiterer Erfahrungen, nichts hinzuzufügen habe. (Vgl. Zeitschrift „Frauenbildung", Jahrgang 1902.)

[44]) Bürgersalat, wie sie der rheinische Volksmund sarkastisch nennt.

[45]) Im Jahre 1895 wurden von 10 000 Einwohnern der ländlichen Provinzen Ostpreußens 67 Mann ins Heer eingestellt, in Westpreußen und Posen 60 Mann, in Pommern 68 Mann, in Berlin-Brandenburg nur 40, in dem stadtreichen hochindustriellen Sachsen nur 36 Mann (nach Werhahn).

[46]) In trefflicher Weise hat Dr. Lorenz in der oben angeführten Rede diese Doppelwirkung des Spieles gekennzeichnet. Nach der einen Seite die Ausbildung hochwichtiger körperlicher Eigenschaften: die straffe, aufrechte Haltung, das freie Spiel der Gliedmaßen, die Geschmeidigkeit beim Bücken, Drehen, Wenden, die Förderung der Armmuskulatur bei Stoß und Griff, Schlag und Wurf, sowie das blitzschnelle Anpassen an die vom raschen Wechsel der Spielphasen erforderten Stellungen bei Angriff und Abwehr; nach der moralischen Seite: Tatkraft, unermüdliche Initiative und kühnes Selbstvertrauen entfalten sich, wenn das Gefecht des Spieles vorwärts geht, Geduld und willensstarke Zähigkeit, wenn ein mächtiger Gegner durchaus nicht weichen will. Besonnene Ruhe und straffe Aufmerksamkeit auf alle Wechselfälle sind unerläßlich, wie von wahrer Kameradschaft durchwehte freiwillige Unterordnung und bewußte Disziplin. Der Organisator findet als Ordner, Verwalter, Parteiführer die beste Gelegenheit, sein hochwillkommenes Talent zu üben.

Die Kongreßteilnehmer hätten keine prächtigere Illustration für die Wahrheit dieser Ausführungen erhalten können als das Wettspiel (Deutscher Schlagball ohne Einschenker) der Altonaer, Rendsburger und Haderslebener Primaner auf den Elbwiesen der Stadt Dresden. Diese leuchtende Energie und Entschlossenheit auf den blü-

henden Gesichtern, die Kraft und Zucht und Selbstbeherrschung waren für die Hunderte von Zuschauern aus ganz Deutschland nicht nur ein einzigartiger Genuß, sondern gereichten auch allen vaterländisch Gesinnten zur höchsten Erbauung. Und dabei waren nach Mitteilung ihres Führers Professor Wickenhagen die jungen Leute auch sonst treffliche Schüler.

[47]) Freilich sind gleichzeitig im Innern der Stadt 3 bis 4 Hektar an Spielplätzen verloren gegangen durch Umwandlung in Parkanlagen.

[48]) Das höchst erfreuliche Ereignis ist bereits eingetreten. Am 1. Nov. 1909 hat S. K. Hoheit der Prinzregent den Hirschanger dicht hinter dem Nationalmuseum, also im Herzen der Stadt, mit fast 6 ha Grundfläche für die Jugendturnspiele freigegeben.

[49]) Im Schuljahre 1908/09 betrug die gesamte Spielplatzfläche einschließlich des großen K. Spielplatzes in Oberwiesenfeld und des dem Turnverein Jahn zur Mitbenützung überlassenen Spielplatzes 27 Hektar. Seit 7 Jahren ist also die Spielplatzfläche um 10 Hektar gewachsen. Die Zahl der Spieltage betrug 30. Die Zahl der Spielkurse dagegen ist auf 170 gestiegen bei einer Beteiligung von 350 000 Volksschülern, 10 000 Fortbildungsschülern und 1500 Fortbildungs- und Sonntagsschülerinnen. Die Honorare für die Spielleitungen und Inspektion, die im Jahre 1903 sich auf 12 000 Mark beliefen, sind im Schuljahre 1908/09 auf 21 000 Mark gestiegen, und während vor drei Jahren die Instandhaltung der Jugendturnspielplätze und die Beschaffung von Spielgeräten mit 3600 Mark noch bestritten werden konnte, sind für das Schuljahr 1908/09 bereits 7000 Mark ordentliche und 7000 Mark außerordentliche Ausgaben in den Etat eingesetzt, so daß für die Jugendspiele rund 35 000 Mark Ausgaben anfielen. Im Jahre 1910/11 betrug die Zahl der Spielgruppen 177, die Zahl der spielenden Volksschulkinder 364 812, der Fortbildungsschüler 15 117, der Sonntags- und Fortbildungsschülerinnen 3964. Die verflossenen zwei Jahre haben also namentlich für die 14- bis 18 jährige Jugend eine erhebliche Steigerung gebracht.

[50]) Sonderbarerweise wurde diese unvergleichliche Gabe nicht von allen Bewohnern der beiden Großstädte mit gleicher Freudigkeit angenommen. Man befürchtet, daß die Idylle des gewaltigen Parkes verschwinden und die Genußsucht sich breit machen werde. Allein einmal liegt es in den Händen der Verwaltung des Parkes dies zu verhindern, und anderntheils ist es doch von unschätzbarem Werte, auf diesem Areal ein Servitut zu wissen, das für ewige Zeiten

jede Bebauung auch nur des kleinsten Teiles fernhält. Der Englische Garten in München wäre längst der Bauspekulation verfallen, würde nicht der K. Hof des Bauverbot auf demselben aufrecht erhalten.

[51]) Geradezu niederdrückend hat auf mich das Modell der Ringparkanlagen von Würzburg auf der Städteausstellung gewirkt: 40 Hektar Anlagen mit allen Scherzen moderner Gartenarchitektur — und nicht ein Turnspielplatz!

[52]) Übrigens könnten die Rennplätze ebenso wie die Exerzierplätze sehr gut der Volksspielbewegung dienstbar gemacht werden, ohne daß die ursprünglichen Zwecke dieser Plätze darunter leiden müßten.

[53]) Ich muß mich hier grundsätzlich gegen die wiederholt schon erhobene törichte Forderung aussprechen, daß Wanderfahrten der Schüler alle naturwissenschaftlichen, geographischen und historischen Beobachtungen ausschließen sollen. Wir wollen die Menschen nicht erziehen, daß sie wie Automobile durch die Welt rennen. Wer je dem Wander- und Bergsport mit Vernunft ergeben und durch unser heutiges Schulsystem noch nicht ganz für das Beobachten verdorben war, wird mir zustimmen, daß starke Wanderungen und starkes Beobachten sich ausgezeichnet vertragen.

[54]) Wenigstens bei uns in Bayern, wo ich die Verhältnisse genau kenne.

[55]) Erst der neu gegründete „Wehrkraft-Verein" bringt Bewegung in diese träge Masse. Unter der Führung von aktiven Offizieren, den Hauptmitgliedern dieses auch von ihnen gegründeten Vereins wandern jeden Sonntag im Jahre etwa 900 Knaben in die Umgebung Münchens, von denen rund 700 den Fortbildungs- und etwa 200 den höheren Schulen angehören.

[56]) Obligatorisch ist hier in dem selbstverständlichen Sinne zu nehmen, daß alle Schüler teilzunehmen hatten, soferne die Eltern oder die Ärzte keinen Einspruch erhoben.

[57]) Die ausgezeichneten Vorführungen des Trockenschwimmunterrichtes an der X. Bezirksschule in Dresden durch Herrn Oberlehrer Max Klähr auf dem 6. Kongresse haben den ungeteilten Beifall der Versammlung erhalten.

[58]) Für den Schwimmunterricht waren für das Schuljahr 1908/09 2000 Mark in den Etat eingesetzt. Für 1910/11 betrugen die Ausgaben 2500 Mark. (Vergleiche auch Anmerkung 15.) Am Unterrichte nehmen die Kinder der 8. Klasse teil, und für ihn stehen

zwei große Winterschwimmhallen, das Luisenbad und das große Müllersche Volksbad, zur Verfügung. Der Betrag wird teilweise zwei Schwimmvereinen zugewiesen, dem Verein für volkstümliches Schwimmen und dem Schwimmverein München, welche dafür die Unterrichtserteilung übernommen haben. Außerdem wird während des Sommersemesters und während der Sommerferien durch Volksschullehrer an Volksschüler unentgeltlicher Schwimmunterricht erteilt.

[59]) Auch die Königsberger Einrichtungen weisen geringe Kosten auf. Im Jahre 1901/02 lernten 714 Schüler Freischwimmen, und alle schwimmkundigen Schüler genossen 162000 Schwimmbäder. Die Gesamtausgabe, die hierdurch anfiel, betrug 3600 Mark, so daß auf ein Schwimmbad wenig mehr als 2 Pfennig treffen.

[60]) Zeitschrift: Körper und Geist, Nr. 5, 30. Mai 1903, Schwimmen und Brausen im Unterrichtsbetrieb der Hamburger Volksschulen.

[61]) Jedes Brausebad besteht aus einem Aus- und Ankleideraum für 50 bis 60 Kinder, einem Brauseraum, dem Heiz- und Kesselraum, der Waschküche, dem Wäschetrockenraum, einem Raum für die Badewärterin und einem Abort. Der Aus- und Ankleideraum hat etwa 50 Auskleidezellen und eine weitere Anzahl von Sitzbänken. Der Brauseraum hat zwei bis drei offene Brausestellen mit vertieften Mulden in Beton, die zur Bereitung des Fußbades dienen; außerdem sind noch 10 bis 15 Brausezellen eingerichtet für größere Mädchen. Alle Rück- und Seitenwände des Brauseraumes sind aus Marmor.

[62]) Die Gehälter der Klassenlehrkräfte betrugen 1908 rund 3200000 Mark. Da alle Lehrkräfte zu 28 Stunden verpflichtet sind und der Turnunterricht wöchentlich zwei Stunden beansprucht, so traf der 14. Teil hiervon auf Honorare für den Turnunterricht, also 230000 Mark. Mit der Aufbesserung der Gehälter im Jahre 1910 ist dieser Betrag um 60000 Mark zu erhöhen.

[63]) Darunter 10000 Mark für Schülerwanderungen, 3800 Mark für Ferienhorte. Für das Schuljahr 1908/09 sind in den Etat 10000 Mark für Schülerwanderungen eingesetzt, während der Zuschuß für die Ferienhorte der gleiche geblieben war. Im Herbste 1909 ist er um 2000 Mark erhöht worden, um die Zahl der Horte vermehren und ihre Dauer verlängern zu können.

[64]) Die bezügliche Ministerialentschließung vom 26. November 1898 verwies dabei auf Stubben, Hygiene des Städtebaues, veröffentlicht im Handbuche der Hygiene von Dr. Weyl, S. 413—424, woselbst

für 100 Hektar Stadtgebäude je 10 Hektar Pflanzungen in Promenaden und Parkgärten, letztere nicht unter 5 Hektar Größe, verlangt werden. Eine noch viel wirksamere Unterstützung als die bayerische Ministerialentschließung für die bayerischen Städte bietet für die sächsischen Städte das neue sächsische Baugesetz vom Jahre 1900. Nach diesem können die Stadtgemeinden durch Ortsstatute den Zinsausfall für die Kosten großer freier Plätze auf die Hausbesitzer übertragen, welche um den freien Platz bauen und die Vorteile dieser Anlage in erster Linie genießen.

65) Der durch das Entgegenkommen des sächsischen Finanzministeriums 23 Hektar umfassende und von diesem Verein unterhaltene Volkspark (Heidepark) ist eine der umfangreichsten Veranstaltungen des Vereins geworden. Die Kinderfahrten dahin, die im Sommer allwöchentlich zweimal (in den Ferien dreimal) stattfinden -- im Jahre 1906 waren es 21 Fahrten mit durchschnittlich 1300 Kindern — haben sich als eine sehr segensvolle Einrichtung für die armen Großstadtkinder erwiesen.

66) Vgl. Beilage der Allgemeinen Zeitung 1907, Nr. 26: „Der Lehrplan der bayerischen Oberrealschulen", von Professor Herlet.

67) Vgl. die treffliche, vor 20 Jahren erschienene Schrift von Professor Schellbach „Über die Zukunft der Mathematik", Reimer, Berlin.

68) Den sprachlich-historischen Fächern (Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Geschichte) sind von den 25 Wochenstunden, die das bayerische humanistische Gymnasium in Deutschland während neun Unterrichtsjahren fordert, nicht weniger als 17 zugewiesen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen (Rechnen, Mathematik, Physik, Naturkunde, Geographie) wöchentlich sechs Stunden im Durchschnitt.

69) Freilich setzt das voraus, daß der Lehrer der Naturwissenschaften die englische Sprache so weit beherrscht, als das Sachverständnis dieser Werke es nötig macht. Ein rechter Naturwissenschaftler wird aber diese Bildung immer besitzen.

70) Ich spreche hier aus meiner persönlichen Erfahrung. Auf mich hat die Lektüre des dritten Buches der Annalen, ab excessu divi Augusti, ebenso wie die Lektüre der Elektra des Sophokles einen bis heute noch (nach Umfluß von 35 Jahren) unauslöschlichen Eindruck gemacht. Ich hatte gar kein Bedürfnis, Platos Apologie nach der Elektra und die Oden des Horaz nach dem dritten Buch der Annalen zu lesen, wohl aber nach den anderen Tragödien des Sophokles und den anderen Büchern der Annalen. Und noch heute, wenn meine

Gedanken zurückschweifen, steigen die alten plastischen Bilder mit ihren Gefühlskomplexen in mir auf, die einst meine Seele so gefesselt hielten, daß mein Lehrer es mir an den Augen ablas.

[71]) Nichts widerspricht diesem Grundsatz mehr als die von mir jüngst beobachtete mechanische Art der Fixierung der wöchentlichen Unterrichtszeit. Man zählte die Stunden zusammen, die in Preußen, Württemberg, Baden, Elsaß, Braunschweig usw. einer bestimmten Schulgattung, etwa der Oberrealschule, in neun Jahren innerhalb einer Woche zugewiesen sind, nimmt daraus das Mittel und wählt dann dieses Mittel für die eigene Organisation.

[72]) John Locke sagt in seinen „Gedanken über Erziehung" § 92: „In der Wahl des Erziehers mußt du so sorgfältig sein, wie du es wärest, solltest du deinem Sohn ein Weib aussuchen. Ich möchte dich versichern, daß, wenn du einen guten Erzieher finden kannst, du die Ausgaben nie bereuen, sondern mit Befriedigung immer dieses Geld als das am allerbesten angelegte betrachten wirst."

[73]) Rousseau erklärt in seinem „Emil", Buch I, 69: „Nun glaube ich im voraus, daß ein Vater, der den Wert eines guten Erziehers einsieht, bald dazu kommen wird, auf einen solchen zu verzichten. Denn es würde größere Mühe kosten, ihn zu erwerben, als selbst einer zu werden." — Und im gleichen Buche, Abs. 67, sagt er: „Ein Erzieher, — fürwahr eine erhabene Seele! In der Tat, um einen Menschen zu machen, muß man selbst entweder Vater sein, oder mehr als Mensch. Und ein solches Amt vertraut man ruhig Söldlingen an!"

[74]) Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Rein, Band 7, 1. Auflage, S. 1045. Hermann Bayer & Söhne, Langensalza.

[75]) Ich habe übrigens diese Angelegenheit einer eingehenden Betrachtung unterzogen und darf hier darauf verweisen. (Beilage der Münchener Allgemeinen Zeitung, 1907, Nr. 52 und 53: „Die 5 Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen." Vgl. auch Nr. 9 in dieser Sammlung.)

[76]) Berlin, Weidmann, 1901, S. 311. Seit Februar 1912 in 2. Auflage.

[77]) Vgl. den Aufsatz in der „Pädagogischen Reform" 1904, Nr. 1: „Berufs- oder Allgemeinbildung?" (Nr. 2 in dieser Sammlung.)

[78]) Es ist eine weit verbreitete Meinung, daß Pädagogik eine Kunst sei, wie die Dichtkunst oder die Malerei oder die Bildhauerkunst. Die Aufgabe des freien Künstlers ist aber, den eigenen Seeleninhalt mit den einfachsten Mitteln charakteristisch zu formen. Der Bildhauer z. B. kann dabei seinen Stein beliebig gestalten

nach seiner Phantasie, der Erzieher aber die lebendige Seele des Zöglings nicht. Im Gegenteil, er darf ihr gar nicht eine ihr wesensfremde Form geben wollen. Man kann viel eher den Erzieher vergleichen mit einem Heerführer, der auf dem Schauplatze der Seele seines Zöglings Krieg führt im Dienste der Ethik. Seine Truppen sind die im Sinne seines Erziehungsideales brauchbaren Eigenschaften des Zöglings, die feindlichen Truppen sind jene, welche dem Erziehungsideale entgegenstehen. Es gilt, die letzteren mit Hilfe der brauchbaren Eigenschaften zu schlagen oder doch unschädlich zu machen. Damit die einzelnen Schlachten gewonnen werden, muß der Heerführer nicht nur mit allen Mitteln der Kriegsführung bekannt sein, er muß auch das Terrain kennen, auf dem die Schlachten geschlagen werden, seine eigenen Truppen beständig bei guten Kräften halten, sie in feste wohlverschanzte Positionen führen, die Stellung und Kraft der feindlichen Truppen auskundschaften, günstige Gelegenheit abwarten, sie angreifen usw. Das ist die „Kunst" der Erziehung. Nur ein Teil von ihr, die Unterrichtskunst, hat da und dort in gewissen Unterrichtsfächern mit den freien Künsten die Darstellung des eigenen Seeleninhaltes gemein.

[79]) Zu diesen Hilfswissenschaften auch die Ästhetik zu rechnen, kann ich mich vorläufig nicht entschließen. Abgesehen davon, daß ihr wissenschaftlicher Aufbau bis heute noch fraglicher erscheint als der der Pädagogik und Ethik, sehe ich bis jetzt noch keinen rechten Weg von der ästhetischen Bewertung des Formalen zu der ethischen Bewertung der Handlung.

[80]) Ausgenommen Religion und dann die technischen Fächer wie Zeichnen, Musik, Turnen und Spiele. Ich denke mir die drei Seminarjahre hindurch etwa den pädagogischen Wissenschaften jährlich 12 Wochenstunden, der Literatur jährlich 4 Wochenstunden, den Arbeiten in naturwissenschaftlichen Laboratorien jährlich 3 Wochenstunden, der Religion 2 Stunden, dem Zeichnen, der Musik, dem Turnen und den Turnspielen jährlich 9 Wochenstunden zugewiesen, wobei sich einschließlich aller praktischen Übungen eine Gesamtunterrichtszeit von wöchentlich 30 Stunden ergibt, von denen vielleicht 20 auf neuen theoretischen Unterricht fallen.

[81]) Psychologie etwa in der einfachen Form, wie sie William James in seinen 20 Vorträgen für Lehrer und Lehrerinnen gegeben hat.

[82]) Ethik vielleicht nach dem ausgezeichneten Muster von Paulsens Ethik, welche auch die für den Lehrer so wichtigen Lehren von den Formen des gemeinschaftlichen Lebens umfaßt, die Familie, das

Wirtschaftsleben und die Gesellschaft, den Staat, sein Wesen, seinen Ursprung, seine Verfassung, den Umfang und die Grenzen seiner Funktion.

[83]) Dabei sollte man, wenigstens in den hier angeführten Beispielen, den Schülern Vollausgaben in die Hand geben, nicht kastrierte Schulausgaben. Das gleiche gilt für den ethischen und psychologischen Unterricht, für welchen die Seminaristen heute vielfach recht unklare und gewöhnlich von falschen Behauptungen und Beweisen wimmelnde Dilettantenbücher zum Auswendiglernen zugewiesen erhalten. Nur auf diese Weise kann man die jungen Lehrer ausrüsten, sich selbst zu schützen vor den schädlichen Wirkungen sowohl zahlloser populärer als auch im Kleide einer angeblichen Wissenschaft einherstolzierender Bücher, denen sie sonst unmittelbar nach dem Seminaraustritt rettungslos preisgegeben sind.

[84]) Ich verweise hier auf den bereits angeführten Aufsatz in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung 1907, Nr. 52 und 53. (Vgl. auch Nr. 9 dieser Sammlung.)

[85]) Die nichtbayerischen Organisationen der sechskursigen Lehrerbildungsanstalten in Deutschland haben meistenteils einige Jahre wöchentlich ein paar Stunden dem Unterricht in einer fremden Sprache zugewiesen. Ich finde, daß sie damit nur der gründlichen Behandlung anderer Unterrichtsgegenstände die Zeit rauben, ohne gleichwohl im fremdsprachlichen Unterricht zu einem nennenswerten Ergebnis zu kommen. Vielleicht daß damit das Verständnis der Grammatik unserer deutschen Sprache einiges gewinnt. Das ist alles. Schon für eine Steigerung der Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache, wenn eine solche durch Erlernen fremder Sprachen überhaupt möglich ist, erweist sich ein solcher Sekundärbahnbetrieb als ungenügend. An das eigentlich erstrebenswerte Ziel allen Unterrichtes in fremden Sprachen, an die Einführung in eine neue wertvolle Kultur, ist überhaupt nicht zu denken.






379.19 .K41 Ed.3
Grundfragen der Schulorganisat
Stanford University Libraries
3 6105 042 876 834
Kerschensteiner, G M
Grundfragen der schulorganisation..
DATE
NAME
DEC 20 '32

